

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ

САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
У НАСТАВНИМ И ВАННАСТАВНИМ
АКТИВНОСТИМА НА УЧИТЕЉСКИМ
(ПЕДАГОШКИМ) ФАКУЛТЕТИМА
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК



САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
У НАСТАВНИМ И ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА
НА УЧИТЕЉСКИМ (ПЕДАГОШКИМ) ФАКУЛТЕТИМА



За издавача
Проф. др Стојан Ценић

Главни и одговорни уредник
Проф. др Сунчица Денић

Редакција
Проф. др Стана Смиљковић
Проф. др Ненад Сузић
Проф. др Радмила Николић
Проф. др Розалија Кузманова Карталова
Проф. др Никола Смилков
Проф. др Србољуб Ђорђевић
Проф. др Благица Златковић
Проф. др Синиша Стојановић
Проф. др Георгиос Боровас
Проф. др Драгана Станојевић
Доц. др Олена Устименко Косорич
Доц. др Милена Богдановић

Апстрактe превели
Мс Данијела Мишић
Биљана Додић

Лектори
Мс Драгана Томић
Мс Јелена Јовановић

Рецензенти
Проф. др Радмила Николић
Проф. др Радивоје Кулић
Проф. др Драгана Станојевић

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ

**САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
У НАСТАВНИМ И ВАННАСТАВНИМ
АКТИВНОСТИМА НА УЧИТЕЉСКИМ
(ПЕДАГОШКИМ) ФАКУЛТЕТИМА**

- Тематски зборник -



Врање, 2014.

САДРЖАЈ

I

ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА КУРИКУЛУМА УЧИТЕЉСКИХ (ПЕДАГОШКИХ) ФАКУЛТЕТА

Проф. др Стојан Ценић	
<i>Образовање учитеља у функцији нове школе</i>	<i>13</i>
Проф. др Радмила Николић	
<i>Учитељ за ново време али не и изгубљен у времену</i>	<i>21</i>
Проф. др Ненад Сузић	
<i>Футуролошка спознаја</i>	<i>27</i>
Проф. др Миле Илић	
<i>Сцијентизација и психопедагогизација учитељског студија</i>	<i>41</i>
Проф. др Раденко С. Круљ, доц. др Звездан Арсић, мр Јелена Круљ Драшковић	
<i>Усаглашеност наставних планова учитељских факултета у функцији мобилности студената</i>	<i>55</i>
Проф. др Бора Станимировић	
<i>Утицај глобализације и информационих технологија на образовни процес</i>	<i>67</i>
Проф. др Миленко Кундачина, доц. др Јелена Стаматовић	
<i>Методолошке компетенције будућих учитеља и потребе савремене школе</i>	<i>76</i>
Проф. др Љубивоје Стојановић	
<i>Верски садржаји у настави на учитељским (педагошким) факултетима</i>	<i>83</i>
Проф. д-р Деан Илиев, проф. д-р Татјана Атанасоска	
<i>Интерпретација педагошких дисциплина на педагошким факултетима у светлу Фраскатијеве класификације научних подручја</i>	<i>99</i>
Проф. д-р Снежана Јованова-Митковска	
<i>Курикулум, наставни садржини, можни промени</i>	<i>109</i>
Акад. проф. др Марјан Блажич, проф. др Драгана Станојевић	
<i>Кључне професионалне компетенције као полазиште и исходите савремених концепција образовања учитеља</i>	<i>122</i>
Проф. др Синиша Стојановић	
<i>Перспективе студијских програма учитељских факултета у систему образовања наставника у Србији</i>	<i>142</i>

II

РЕАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ ПРОГРАМА УЧИТЕЉСКИХ (ПЕДАГОШКИХ) ФАКУЛТЕТА

Проф. др Наталија Петровна Дичек <i>Педагогическая психология в 1950-е годы в Украине и вопросы индивидуализации школьного обучения</i>	155
Доц. др Олена Устименко-Косоріч <i>Традиції підготовки сербських баяністів-акордеоністів у вищих музичних освітніх закладах України</i>	160
Проф. д-р Мито Спасевски <i>Креативната работилница, воннаставните активности и книжевност за деца</i>	172
Проф. др Миомир Милинковић <i>Књижевно дело у функцији васпитнообразовног рада</i>	180
Проф. др Сунчица Денић <i>Књижевни текстови као поента просвете и просвећености</i>	191
Доц. др Сања Маричић, проф. др Крстивоје Шпијуновић <i>Савремене тенденције у образовању учитеља за рад у почетној настави математике</i>	196
Проф. д-р Снежана Мирасчиева <i>Самооценување на студентите во наставата по дидактика како современа тенденција на наставничките факултети</i>	207
Доц. др Христо Петрески <i>Улога и функција сајмова књига у ваннаставним, али и наставним активностима</i>	216
Проф. др Снежана С. Башчаревић <i>Васпитно деловање Андрићеве приповетке „Књига“</i>	222
Проф. мр Бранко Поповић, проф. др Марина Јањић <i>Савремени аспект у настави сценске уметности</i>	230
Д-р Деспина Сивевска, д-р Билјана Попеска <i>Слободното време на студентите од Педагошкиот факултет во Штип</i>	240
Проф. др Благица Златковић <i>Учишће студентата у ваннаставним активностима и успех у студирању</i>	255
Проф. др Александар Стојановић <i>Хеуристичке дидактичке стратегии у функцији подизања квалитета образовања учитеља и васпитача</i>	265

Доц. др Марија Јовановић <i>Денотативна и конотативна димензија наставне комуникације – реалност или императив педагошке стварности</i>	277
Проф. др Данијела Здравковић <i>Допринос универзитетског образовања учитеља у очувању друштвеног угледа професије</i>	290
Доц. др Милена Богдановић <i>Математика – увек и свуда</i>	306
М-р Биљана Петковска, м-р Снежана Кирова, м-р Драгана Кузмановска <i>Проектот како важен елемент во остварување на наставниот процес</i>	322
Мр Владимир Момчиловић, проф. др Зоран Момчиловић, проф. др Милован Стаматовић <i>Основне карактеристике савременог спорта.....</i>	327
Др. Ѓоко Спасевски <i>Здравственото воспитание и воннаставне активности</i>	338
Доц. мр Весна Здравковић, проф. мр Јелена Вучковски, мс Александар Стојадиновић <i>Интегративно посматрање предмета који припадају области Музичка култура у процесу образовања будућих учитеља и васпитача..</i>	348
Мс Ана Спасић-Стошић, мс Ивана Тасић-Митић <i>Методичко оспособљавање студентата за извођење интегративне наставе</i>	356
Мс Марија Јордановић, мс Марко Станковић <i>„Moodle“ платформа као софтверска подршка савременој настави</i>	364

III

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ЗА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД

George D. Borovas, Ph.D., Maria Eleni Voutsas, Ph.D. <i>The characteristics of education policy of the Bretton Woods institutions .</i>	379
Проф. др Виолета Димова <i>Самосталне активности и њихова улога у развоју критичког и креативног мишљења код ученика</i>	397
Проф. др Стана Смиљковић <i>Сараднички однос студентата учитељског факултета и ученика у развоју стваралаштва и креативности*</i>	403

Teodora Valova, Ph.D. <i>Online project-based approach in primary level applying the principles of multiple intelligences</i>	414
Доц. д-р Розалия Кузманова-Карталова <i>Деца в риск – причини, диагностика, повлияване</i>	426
Доц. д-р Радка Гайдова <i>Типология на методите за обучение по технико-технологични дейности в детската градина</i>	434
Rositsa Nedelcheva Todorova, Petya Veselinova Marcheva <i>Hemball game – sports without borders</i>	442
Проф. др Србољуб Ђорђевић, Луција Ђорђевић <i>Утицај додатног образовања учитеља и наставника на промену ставова према инклузивном образовању</i>	464
Доц. др Мирјана Стакић <i>Мозгућности примене психоаналитичке методе у настави српског језика и књижевности у млађем школском узрасту</i>	477
Snezana Stavreva-Veselinovska <i>ICT and competences for the subject natural sciences at pedagogical faculties</i>	487
Ана Ѓорѓева <i>Учење на англиски јазик со помош на интернет</i>	499
Доц. др Буба Стојановић, доц. др Далиборка Пурић <i>Љубав према књизи и читању – императив будућих васпитача и учитеља</i>	505
Доц. др Љиљана Митић <i>Васпитно-образовни процес у функцији заштите и унапређења животне средине</i>	520
Доц. др Александра Анђелковић, др Далиборка Поповић <i>Иницијално образовање наставника као извор различитих ставова наставника према професионалном усавршавању</i>	528
Проф. др Слободан Кодела, мр Игор Николић <i>Подстицање музичког потенцијала као полазиште методе матерњег језика</i>	541
Мс Борис Илић, проф. др Драгица Илић <i>Улога учитеља у заштити друштвено-корисне радне средине</i>	548
Доц. др Бошко Миловановић <i>Мозгућности и домети у тумачењу књижевноуметничких текстова са религиозном тематиком у млађим разредима</i>	555
Мс Данијела Мишић <i>Енглески језик и улога школских библиотека</i>	564

Др Мирјана Марковић	
<i>Улога телевизије у еколошком васпитању деце</i>	
<i>млађег школског узраста.....</i>	572
Мр Биљана Новковић Цветковић	
<i>Информатичко-медијске иновације у функцији</i>	
<i>оптимизације наставног процеса.....</i>	578
Александар Игњатовић	
<i>Школска библиотека у функцији унапређивања</i>	
<i>наставе природе и друштва.....</i>	588
Весна Нушић, Дејана Цветковић, Светлана Радосављевић	
<i>Посебни облици рада са децом узраста 3 до 5,5 година</i>	599
Амела Малићевић	
<i>Улога ваннаставних активности у социјализацији младих</i>	604
Доц. д-р Нина Начева	
<i>Иновационни технологии в обучението по солфеж</i>	
<i>в педагогическите факултети.....</i>	612
Проф. д-р Лупчо Кеверески, доц. д-р Јасмина Старц	
<i>Улоги на наставникот во третманот</i>	
<i>на надарени и талентирани во наставниот процес.....</i>	618
М-р Ѓорѓи Зимбаков	
<i>Придонесот на училиштето, наставниците</i>	
<i>и наставните содржини во едукација за животната средина</i>	629
Проф. д-р Владо Петровски, асс. м-р Даниела Коцева	
<i>Образовните институции и јавната политика.....</i>	638

Одржавање научног скупа *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким) факултетима* на Учитељском факултету у Врању 6. 12. 2013. године, као и објављивање Зборника, финансијски је помогло Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

I

ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА КУРИКУЛУМА УЧИТЕЉСКИХ (ПЕДАГОШКИХ) ФАКУЛТЕТА

ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У ФУНКЦИЈИ НОВЕ ШКОЛЕ*

За какву школу учитељски факултети припремају учитеље?

Сажетак: *Кључно питање које се у развоју наставних и ваннаставних активности учитељских факултета поставља јесте за какву школу они припремају учитељски кадар. Ово питање изазива ново питање: каква треба да буде школа данас и да ли учитељски факултети припремају учитеље да раде у школама у којима се учи за актуелне и будуће друштвене, економске, културне и техничке потребе. Учитељски кадар најбитније утиче на профил основне школе. Како је он припремљен таква ће бити и школа.*

У раду се укратко износе обележја квалитетне школе будућности и обележја развијајуће наставе као основних детерминанти у даљим правцима развоја наставних и ваннаставних активности.

Кључне речи: *иновативна школа, развијајућа настава, модели развијајуће наставе.*

1. Уводне напомене

Тема овогодишњег научног скупа су тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским факултетима. Да бисмо могли потпуније одговорити на тему, претходно треба одговорити за какву школу и какву наставу ови факултети припремају учитеље. Сложићемо се у томе да промене у друштву, у културном и техничко-технолошком окружењу и у школи треба да теку паралелно или да их школа у стопу прати. Сложићемо се и у томе да ритам друштвених и ритам школских промена тече неусклађено, односно да школа много касни. Јаз је толико дубок да је потребан широк спектар мера да се он премости, организацијски, садржајно и стручно-методички. Учитељски факултети морају усредсредити своје напоре на то да своје студенте, будуће учитеље, теоријски и практично припреме да ученицима дају одговоре на савремена питања и да наставни процес тако организују и воде да он код ученика развија самосталност, креативност, критичко мишљење и аутономију. Наша основна школа је, и поред извесног напретка, и даље традиционална, више припрема ученике да памте и понављају, него што их оспособљава да самостално мисле. Није креативна, него репродуктивна.

Али, ако се дух времена успе унети у основну школу, а угуши на факултету, узалудно је очекивати пожељан исход образовног система. Исти се резултат добија ако се лоше утемељи основна школа, јер нема ни-

* Пленарно излагање

какве могућности да се они који уче у тим школама повежу са околним светом, а најмање им се пружа прилика да буду интегрисани у глобалне процесе времена у коме живимо.

2. Развојне промене у школи

Нова информациона технологија унела је револуционарне промене у све сфере савременог живљења. Све се променило, само је школа остала иста, непромењена. У време када је знање постало кључни развојни ресурс важнији и од природних ресурса, школа као „фабрика знања“ споро се мења, задржава традиционалну предавачку наставу у којој се наставник још појављује као најважнији извор знања. Некада су за то постојали оправдани разлози, а данас у време интернет технологије и бројних образовних web-портала, он је не само један од извора знања, и то не најважнији. Познато је да је својевремено Вилко Швајцер истицао да је школа једна од најконзервативнијих институција и да на њу у основи делују две законитости. Једна се испољава као конзервирање постојеће технологије рада као задржавање раније тешко прихваћених иновација и онда када су оне већ застареле и постале кочнице унапређивању наставе. У школама и данас доминира превазиђена предавачка настава са много поучавања, а мало учења у којој је репродукција главна карактеристика. Мало се примењују методе делотворног самосталног учења. Друга законитост (коју помиње В. Швајцер) изражава се у сталном притиску друштвено-техничког окружења на школу да она мења своју застарелу технологију рада која није у складу са променама и временом у којој се одвија њена активност. То је случај и данас. Догодиле су се велике промене, а школа ради као да се ништа око ње није променило. Школа, због значаја знања као основног развојног ресурса, требало би да буде предводник промена, а не да каска за друштвеним прогресом.

Сложићемо се да велики део одговорности што је то тако сносe учитељски факултети јер не припремају студенте да они примењују продуктивне, иновативне моделе наставе са ученицима. А из свакодневног живота зна се да могу постојати многе баријере социјалног поља које неповољно делују на учење, као што се зна да постоје услови који подстичу учење. Неспоразуми са учитељем честа су препрека ваљаном учењу. Неодмерене изјаве ученика или наставника у одељењу могу изазвати озбиљне фрустрације. Сви ти и многи други чиниоци чине озбиљне проблеме успешном учењу. Према томе, за овакве проблеме морају постојати осмишљена решења, али је питање: да ли су факултети довољно оспособљени и флексибилни за то. Јер, својим застарелим начинима рада са студентима веома снажно учвршћују традиционални концепт наставног процеса у школама. Учитељски (педагошки) факултети морали би по својој улози бити предводници иновативних промена у организацији наставних и ваннаставних активности у савременој школи и школи будућности. Морали би радити савременије и боље од свих других школа и факултета.

С обзиром на то да се основна школа данас свуда у модерном свету посматра са два аспекта: као друштвена институција која припрема децу за живот и за даље школовање, али и као васпитно-образовна институција најзначајнија за процес учења деце у развоју, наставне и ваннаставне активности које чине темељито педагошко образовање учитеља је услов да школа успешно обави своју функцију са оба аспекта. Ако нема добро осмишљених наставних и ваннаставних активности и неопходног педагошког образовања, тада се у пракси догађају познате ствари: промовишу се „успеси“ високим оценама које немају покриће у знању, јављају се помодарства маргиналних група, школу нападају најразличитији пороци, квазинаучни курсеви, а то се препознаје по томе што се школе морају полицијски штитити, итд.

Природно је, дакле, очекивати да се модели рада наставника са студентима, будућим учитељима, преносе у школе у којима ће они радити. Развојне промене (иновације) у школе се уносе путем промена у образовању учитеља на учитељским факултетима. Учители ће примењивати оне modele рада како се с њима радило на факултету. То је један од одговора што се тако тврдокорно задржава неделотворна настава у којој су активни наставници а пасивни ученици, што је ученицима школа досадна и што је не воле. У једном истраживању које је обухватило популацију од 200.000 ученика (Доњец на Дону) утврђено је да је средња вредност активне говорне комуникације ученика за шест часова наставе свега 2 минута или 30 секунди по часу. Утврђено је 17 негативних последица тог ученичког пасивног слушања и ћутања. Ако не говоре, ученици се недовољно мисаоно ангажују, не издвајају битно од небитног и сл. Деветогодишње лонгитудинално истраживање показало је да је – уз примену дидактичко-методичке технологије рада (модели развијајуће наставе и сл) у којој ученици самостално уче, а наставник даје само краћа упутства у трајању до 10 минута и обезбеђење повратне информације која је пратила сваки корак активности ученика – nestало неуспешних. Nestало је оцена 1, 2, 3; сви ученици су свој успех преместили на вршни део скале, на четири и пет. Написана је студија „Како је nestала тројка“. Експеримент је спровео истакнути педагог Шаталов уз подршку познатог психолога Давидова из школе Виготског.

На теоријском плану, данас се међу стручњацима и најбољим практичарима највише цене когнитивне теорије учења као и хуманистичке, социјалне и критичко-еманципаторске теорије. У тим теоријама мишљење се тумачи као процес прераде и обраде информација, а учење као организовање и складиштење информација међу којима треба успоставити узрочно-последичне везе. Суштина учења је у изградњи мисаоних структура које репрезентују одређене појаве из окружења, али и унутрашњих процеса. Учење је интеракција кроз коју се формирају нова и трансформишу или одбацују претходна знања. Кроз тај процес ученик сазнаје спољну и унутрашњу стварност. У то сазнање укључене су перцепције, памћење, машта, мишљење и закључивање.

У тзв. трансмисионој настави, карактеристичној за нашу школу, у којој је наставник преносилац, а ученик у позицији примаоца информација, интеракција је врло сиромашна, па је процес организовања информаци-

ја, а нарочито успостављања веза међу њима врло непотпун. Ученик је оштећен јер његови потенцијали, а нарочито машта и мишљење нису ни приближно искоришћени.

У Финској, чији ученици на ПИСА испитивањима у последњој деценији постижу врхунске резултате и налазе се испред својих вршњака из САД, Велике Британије, Француске, Немачке, тежиште наставног процеса није на поучавању него на учењу и на групном раду и индивидуалном приступу ученику полазећи од његових посебних потреба (Pasi Sahlberg, 2012).

Овај пример истичемо због тога што мислимо да се на нашим просторима (у Србији и окружењу) готово ништа, или веома мало, чини да се моделује квалитетна, иновативна школа која би радила по новој информатичкој парадигми, него се ради по неколико векова старој и у много чему превазиђеној концепцији Коменског. Не моделује се школа у којој би у центру био ученик, његов самостални рад. Настава је искључиво утемељена на фронталној организацији, једнака је за све неједнаке ученике, уз то монотона, нестимулативна, слушалачка, ћутолошка у великом степену сива, ученицима досадна.

Учитељски факултети морали би бити носиоци моделовања савремене ефикасне школе која не би била, као што је својевремено истицао Џон Дјуи, само припрема за живот, него би била сам живот и била утемељена на потребама и интересовањима ученика, усклађена са духом и потребама времена.

Садашња полудневна школа која ради у сменама била је нужно, прелазно решење после Другог светског рата када је требало обезбедити простор и могућности образовања великом броју ученика. Оваква полудневна школа која ради по сменама била је изнуђено решење. У њој се све своди на наставу тако да не остаје времена за друге активности, за пунији и садржајнији рад са ученицима у којој би све своје обавезе ученици реализовали у школи укључујући домаће задатке, садржајније користили слободно време и обављали друге васпитне активности у школи. Због овакве полудневне организације осиромашена је њена васпитна функција. Практично из школе је протеран васпитни рад и све се свело на наставне часове, тј. само на стицање знања. А и на часовима наставници потроше време на неделотворна предавања, препричавајући уџбенике које би ученици могли и сами читати, учити што би било далеко смисленије и делотворније.

У нашу комуникацију уведен је термин целодневна школа. Постојало је неколико оваквих школа које су као експерименталне радиле у Београду. Овај термин „целодневна“ означава нормалну организацију школе. Свака школа требало би да ради у једној временски продуженој смени, да буде једносменска нормална школа, да у њој постоје могућности и за реализацију њене васпитне функције, а не да буде сведена на училиште.

Две основне карактеристике савременог друштва су промена и информације. Оне се појављују у чврстој повезаности. Промена стиже промену. Оно што је данас актуелно, сутра је застарело. Знање је промена. Удео знања у многим производима знатно је већи од уложеног рада. Знања која се стичу у традиционалној школи из уџбеника и предавања често су

већ застарела у моменту њиховог стицања. Ученик, самосталним учењем путем интернета, може стицати свежа, иновативна знања која може употребити за решавање поједних животних питања. Конструктивистички приступ учењу у школи омогућује да ученик сам открива и ствара знања, а не да добија бајата у готовом облику, запамћивањем. Кључни предмет који ће у будућој, иновативној школи бити најважнији је: учити како учити.

И појам знања се мења. „Право знање је оно знање које чини темељ новом знању, а добра школа је она која даје добру основу за будуће учење, припрема за критичко размишљање тј. за анализу, просуђивање аргумената, постављање правих питања“ (М. Вилотијевић, 2009).

Нека кључна обележја ефикасне школе и делотворне наставе

Кад расправљамо о тенденцијама наставних и ваннаставних активности на учитељским факултетима, онда би требало имати у виду која су кључна обележја наставе у ефикасној школи, просторним и другим стандардима њене организације, укључујући ново дидактичко-техничко окружење и стандарде евалуације, односно утемељење наставе на системским основама. Овде ћу навести само неколико обележја наставе у ефикасној школи будућности:

1. Школа мора бити довољно мала да би била ефикасна (М. Вилотијевић, 2009). Сматра се да школа треба да буде довољно мала да се у њој сви ученици међусобно познају, да сви наставници (и они који им не предају) познају сваког ученика. Нема успешног наставног и васпитног рада без познавања сваког ученика, прилика у којима живи и ради, његових тежњи, потреба, интересовања. У финском образовном систему, који се сматра једним од најбољих у свету, мало је школа од по 300, а већина обухвата од 50 до 80 ученика. Ретка су одељења у којима је више од 20 ученика. Код нас се сматрало да школа треба да опонаша индустријске гиганте па су стваране „мамут школе“ са великим бројем ученика. Уз то, да би биле „економичне“, радиле су у две, три па и четири смене. Како могу васпитно да делују овакве школе?

И учитељски факултети би требало да буду довољно мали да би били педагошки ефикасни. Зато је и основано више ових институција у Србији са мањим бројем студената у њима. Таквој концепцији прилагођени су тада и одговарајући стандарди финансирања. Само у првој години студија предвиђен је рад у већој групи (60 студената), у другој 40 да би у трећој и четвртој години већа група бројала 20, а вежбе у свим годинама (од прве до четврте) обављане су у групама од по 10 студената. То се у пракси поштовало само првих година њиховог рада. Данас су ови факултети у Србији постали масовни, имају велики број студената. Квантитет (велики број студената у групи) руши квалитет наставног рада. Уместо да се користе ефикасни интерактивни модели рада, практикује се предавачка настава. Занемарује се иновативност, а превладава традиционализам у раду са студентима што значи да ће се он (традиционализам) мултипликовати у наставној пракси основних школа.

2. Уместо предавачке, традиционалне, нужно је да се рад са ученицима у школи организује применом тзв. развијајуће наставе. Наиме, Римски клуб је, пре готово две деценије истакао да постоје две концепције наставе: традиционално-репродуктивна са наставником у њеном центру (предавања и сл) и развијајућа са учеником у центру свих активности утемељена на конструктивистичким и системским основама. Примена поједних иновативних, интерактивних модела наставе (хеуристичка, пројектна, модуларна, смисаона и сл) у малим групама чини кључно обележје рада развијајуће наставе. Изузетно успешне промене у финском систему образовања, посебно у настави могле су бити изведене захваљујући чињеници да су сами наставници изучавали теоријске темеље знања и учења и у складу са њима осмишљавали своје школске програме рада. Финска је била једна од првих земаља која је покренула широку примену сарадничког учења на одабраним факултетима, а после и у школама. Факултети су у ниже нивое образовног система емитовали иновације. Спроведена је широка и трајна активност увођења разноврсних наставних метода чиме су обogaћени методички приступи наставном процесу у многим финским школама.

3. Кад је реч о дидактичко-техничком окружењу, нужно је да се оно прилагоди новој концепцији наставе у малим групама која би била оптимално информатизована (интернет, рачунари, брзе комуникације, самостални рад, коришћење веб-портала и сл.). Мултимедијалне интерактивне учионице су наставни објекти прилагођени новој концепцији различито моделоване интерактивне наставе у иновативној, квалитетној школи. Традиционалне учионице са седиштима „у потиљак“ одговарале су традиционалној, предавачкој, проповедној настави (тзв. црквени систем). Мултимедијалне учионице опремљене су флексибилним, покретљивим намештајем са могућностима различитог кооперативног распореда ученика (кружни, потковичаст заснован на принципу комуникације „лицем у лице“).

Овде смо навели само неколико важнијих обележја квалитетне школе из шире листе њених карактеристика да бисмо указали на неке могуће правце и тенденције у наставним и ваннаставним активностима учитељских факултета. Та активност мора да се темељи на савременој концепцији школе у чијем средишту су модели развијајуће наставе, самостални рад ученика и нове улоге наставника (саветодавна, организациона, припремна).

Закључна разматрања

Савременима се данас проглашавају многи у свим областима живота, али право на савременост односно модерност и атрибут појма који обухвата тај смисао, имају у школи само они који са великом сигурношћу и са нимало ризика у исход, знају, могу и хоће развити у сваком детету са којим су у образовном контакту добро нам познате особине:

- да свако дете успе у сваком времену,
- да се сваком детету пружи прилика да се исказе,

- да у сваком појединцу подстакну и успешно развију његову личну природу, и
- да у раду са децом успешно обаве мисију трансфера знања и вештина којима ће деца ефикасно решавати животне проблеме.

А то је у школи могуће захваљујући науци о школи, која све више постаје својина модерних учитеља. У току петогодишњих студија учитељи су научили или би требало да науче да школа испуњава све услове egzистентности јер ниједна друга институција савременог света није у могућности да њу замени. Једино се у школи научи да не треба очекивати све од свих, већ нешто од некога, стиче се драгоцену искуство о подељеним улогама и расподељеним осећањима са којима ваља знати управљати: воле се на свој начин и мајка, и брат, и сестра, али и биљка, и животиња, играчка и небо, јутро и пролеће.

Надаље, има ли места у друштву за децу где она могу боље научити како се треба понашати на послу и успети у раду? Једино се у школи могу стећи искуства о томе да је успех могућ ако се поштују и знају нека правила организације рада.

Где да научи човек балансирати између такмичења са другим у раду и кооперације са другим у току рада, без стварања конфликтне ситуације и атмосфере сукоба подстакнутих људским подозрењем, урођеним неповерењем, итд., ако не у школи?

Тежња уједињене Европе је да постане заједница без граница, да нема језичких, ни политичких, ни етичких, ни расних препрека за стварање једне заједничке европске куће за све њене становнике. То је могуће остварити тек када такву Европу деца одсањају, кад постане дечја својина постаће и вредност времена њиховог одрастања. Хуманизам од античких времена се баш на тој дечјој фасцинантности развио у велики непролазни људски идеал.

И на крају, школа је место где дете научи, схвати и разуме да сви људи нису исти, да нису једнаки, да међу њима постоје разлике које поставља живот, а засноване су на *раду*, *способностима* и *успеху*, па су на њима утемељене и *заслуге*.

Ето, зато, због тих принципа живота нема замене школе, али ни учитељу као једном од стубова школе. Само је питање како га припремити за тај изузетно сложен задатак. Тај задатак могли би и морали да обаве учитељски факултети.

Учитељски (педагошки) факултети морали би бити предводници развојних, иновативних промена у школама. Требало би да образују учитеље за будућу, ефикасну школу која би радила по новој информатичкој парадигми. Да би учитељи примењивали иновативне моделе рада у наставним и ваннаставним активностима, морају бити оспособљавани на иновативан начин, а то значи да се у раду с њима у високошколској настави примењују модели развијајуће наставе (настава на даљину, пројектна, модулarna, хеуристичка, искуствена, микро-настава и други модели).

Дакле, традиционалној настави одговара традиционално дидактичко-техничко окружење и класичне учионице са распоредом „у потиљак“. Новој информатичкој концепцији наставе одговара одговарајуће дидактичко техничко окружење мултимедијалне наставе са далеко флексибилнијом организацијом рада.

Литература

1. Вилотијевић, М. (2009). *Променама до ефикасне школе*. у зборнику: Будућа школа. Београд: Српска академија образовања.
2. Вуд, Ц. (1983). *Ефикасна школа*. Београд: Центар за усавршавање руковођилаца у образовању (ЦУРО).
3. Герин, Д. (1996). *Препреке и отворени путеви учења*, Београд: Иновације у настави, 1/1999.
4. Гоцер, Ђ. (1996). *Школски програм и друштвени проблеми*. Београд: Путеви образовања.
5. Делор, Ж. (1996). *Образовање скривена ризница*, Београд: Министарство просвете и спорта.
6. Денисон, А. (1996). *Технологија, високо образовање и економија*, Београд: Путеви образовања.
7. Pasi, S. (2012). *Лекције из Финске*. Загреб: Школска књига.

Stojan Cenic, Ph.D.

WHAT KIND OF SCHOOL TEACHER-TRAINING FACULTIES PREPARE STUDENTS FOR

Abstract: *The key issue discussed in the development of curricular and extracurricular activities of teacher-training faculties is what kind of school they prepare future teachers for. This issue brings about another one: what should the school of today be like and are future teachers being prepared at teacher-training faculties for working in schools where children learn for the current and future social, economic, cultural and technical needs. The teaching staff has the most important effect on the profile of primary school. How well a teacher is educated and prepared, such will be the school.*

In this paper the author emphasizes characteristics of quality school in the future and characteristics of developing teaching as basic determinants in further development of curricular and extracurricular activities.

Keywords: *innovative school, developing teaching, developing teaching models.*

УЧИТЕЉ ЗА НОВО ВРЕМЕ АЛИ НЕ И ИЗГУБЉЕН У ВРЕМЕНУ*

Сажетак: *У раду ће бити речи о проблемима са којима се данас сусрећу учитељски факултети и који, упркос напорима да се изграде у савремене научно-наставне институције које су постигле завидне резултате у протекле две деценије свог постојања, прете да изађу из оквира потребног савременом учитељу за успешан професионални рад. Ти проблеми огледају се и у следећем: у захтевима за компетенцијама учитеља за 21. век често се иде предалеко чиме се губи суштина, шта и за кога; непостојање сагласности о заједничком језгру садржаја студијских програма; називи студијских предмета често су у нескладу са садржајем; „исцепканост“ садржаја кроз једносеместралне предмете; тенденција да се „избаце“ студијски предмети фундаменталних наука за образовање учитеља (педагогија, социологија) и пренаглашавање неких („психологизација“); тенденција да се у млађе разреде уведе предметна настава као потпуна замена за учитеља; нејасна улога учитељских факултета у концепту доживотног учења, лиценцирање и усавршавање са циљем подизања компетенција; питање вежбаоница; честе промене Закона о високом образовању у сегменту нивоа студија и стицања стручног/научног звања што ствара проблеме у њиховом тумачењу и запошљавању учитељског кадра, у првом реду у школовању учитељског кадра. Ово су само неки од проблема који ће детаљније бити разрађени у раду.*

Кључне речи: *учитељ, образовање, усавршавање, студијски програми, негативне тенденције.*

Оснивање учитељских факултета у Србији и подизање образовања и припремања учитеља, представљало је крупан корак у систему образовања оних кадрова који треба да раде са најосетљивијом популацијом школске деце.

Као никада раније кроз протекла два века, од када постоје школе за припремање учитељског кадра, подизањем њиховог образовања на факултетски ниво, створили су се услови за обезбеђивање висококвалитетних стручњака у области разредне наставе и образовање на начин који ће им омогућити да буду успешни, продуктивни и креативни у својим будућим професионалним активностима оспособљени да развијају научно-истраживачки рад у овом подручју, критични у примени знања и достизању високих стандарда у наставном, научном и културном раду.

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Веома брзо, али уз велике напоре наставника и сарадника, учитељски факултети стали су раме уз раме са другим факултетима са дужом традицијом, у сваком погледу. О томе говоре чињенице да су успешно у протеклом периоду вршили своју мисију припремајући учитеље према савременим захтевима за сложене васпитно-образовне функције, на начин како то раде на европским развијеним универзитетима. Успешно су акредитовали своје студијске програме и установе. Акредитовали су основне, мастер и докторске студије.

Од оснивања па до данас реализовали су бројне истраживачке пројекте (домаће и међународне); учествовали у низу развојних и примењених истраживачких пројеката (Темпус, пројекти Министарства за науку и др.); успоставили међусобну сарадњу са сродним факултетима у окружењу и широм Европе и факултетима у земљи, на плану хармонизације студијских програма, научне размене и размене студената; на плану издавачке делатности, као што су заједнички зборници радова наставника и сарадника али и коауторске монографије и уџбеници.

За само две деценије постојања учитељски факултети у Србији постигли су значајне резултате на плану издаваштва. Скоро сваки од факултета има часопис високо рангиран на листи Министарства за науку, (нпр. наставници и сарадници Учитељског факултета у Ужицу објавили су око 1.700 радова у часописима и зборницима и издали преко 200 књига, монографија, приручника, уџбеника)...

Преко десет хиљада радова објавили су наставници и сарадници учитељских факултета у еминентним часописима у земљи и иностранству. На броју објављених радова на СЦИ листи позавидели би нам неки факултети из друштвено-хуманистичког поља.

Напори нису узалудни. Ови импозантни подаци који говоре о оправданој мисији учитељских факултета као да нису познати онима који данас одлучују о бројним суштинским питањима, рекло би се о њиховој судбини, намерно или ненамерно, нека други суде.

Данас се учитељски факултети сусрећу са низом проблема који не долазе само „споља“ него и „изнутра“. Кључно питање ефикасности образовања учитеља јесте питање, у ком су степену концепција, структура и садржаји студија усмерени на развој кључних професионалних компетенција учитеља у основној школи.

Озбиљно су схваћени савремени трендови у образовању учитеља, кренуло се у промене кроз Болоњски процес, стављајући акценат на унапређивање квалитета кроз процес формулисања стандарда и вредновања њихове реализације. Повећавање ефикасности студирања захтевало је растерећење студената кроз осавремењавање садржаја студијских програма и елиминисање сувишних садржаја. Стандарди су налагали једносеместралне студијске предмете што је повећало број предмета и испита током четворогодишњег студирања у просеку на 50 предмета и испита. Ако занемаримо испитне ситуације које су увек стресне за студента, а не смемо то елиминисати, у условима повећања броја испита **уситњавање садржаја**

на једносеместралне предмете довело је до цепања и уситњавања одређених научних дисциплина чиме се губи веза са матичном науком, губи се из вида језгро науке!

Истовремено, очекивани исходи до којих треба да доведе изучавање одређених научних дисциплина неће бити конзистентни и на нивоу очекиваних. Тако је добијен велики број студијских предмета међу којима су и они који нису неопходни за успешан васпитно-образовни рад учитеља у савременој школи, (нпр. математичка статистика која замењује педагошку статистику).

Вођењем рачуна о оптерећености студената (дневном, недељном или кроз обим садржаја) **ограничен је број – обим страна** обавезне и учебничке литературе у оквиру једног студијског предмета. Изучавање студијских програма из оквира друштвено-хуманистичких наука немогуће је уз ограничавање броја страна. То је, можда, могуће у другим научним пољима, у овом значи осиромашење и сувопарност.

Истовремено један број предмета, од којих зависи ефикасност рада учитеља, **није нашао места у студијском програму**. Како пракса показује, они су само формално обухваћени садржајем неког предмета.

Анализом садржаја студијских програма уочава се да се **неки садржаји понављају** кроз више студијских предмета.

Изборни предмети су у функцији обавезних предмета, они подржавају ове предмете, у сваком семестру. У пракси се често праве грешке, не схвата се сврха изборних предмета на прави начин, тако да се изборним предметима попуњава норма часова наставницима који је немају у обавезним предметима.

Иначе, присутна је тенденција да се и студијски програми **конципирају према расположивом наставном кадру**, а не према очекиваним компетенцијама учитеља и потребама позива учитеља савремене школе.

У савременој академској пракси неопходно је стварање услова за реализацију научно-истраживачког рада у васпитно-образовној делатности. Савремени реформски процеси студирања захтевају оспособљавање студената за научно релевантна истраживања у функцији иновативних процеса и развоја науке, због чега учитељи треба да поседују истраживачке компетенције и академске вештине. Упркос овом сазнању и захтеву, присутна је појава да се студијски предмети попут **Методологије педагошких истраживања, сведу на минимум**, по недељном фонду часова и броју семестара у којима се овај предмет изучава, а често и избаце из студијског програма или замене неадекватним садржајима.

Учитељски факултети су, несумњиво, педагошке оријентације – образовно научно поље педагошких наука, то је јасно, и сви се слажемо.

Међутим, под притиском тенденција које долазе са различитих страна, а према нашем мишљењу и због недовољног разумевања концепције образовања учитеља, све је израженија појава да се „**носећи**“ „**темељни**“ „**фундаментални**“ **садржаји/предмети избаце** из програма или постепено се **потискују** (дидактика – некада са највећим фондом, сада са смањеним фондом часова, педагогија, школска педагогија, породична педагогија, социологија, еколошко васпитање и сл).

Захтева се равноправни однос различитих **група предмета** који немају исти значај у развоју и формирању компетенција (опште-образовни, теоријско-методолошки, научно-стручни, апликативни).

Јасно је да се, у складу са групама компетенција за учитељски, наставнички позив (опште, стручне, поучавање и учење, подршка развоју личности, комуникација и сарадња, самоевалуација и професионални развој) одређују и поједине групе предмета, чији је проценат одређен и стандардима за акредитацију, што не значи да је и идеалан, али се мора задовољити. Често се спотиче о питање, који предмети улазе у коју групу предмета – и овде је произвољност присутна, а питање је личног разумевања и тумачења. Последице овакве произвољности нису занемарљиве и оне руше концепцију образовања учитеља.

Произвољности у тумачењима наведених питања дошле су до изражаја кроз пројекат о хармонизацији студијских програма учитељских факултета чији је руководилац Учитељски факултет у Сомбору, у коме смо сви учествовали, али се нисмо хармонизовали у правом смислу те речи јер се хармонизација заснивала више на унификацији и наметању (усвајању) једног модела.

Проблеми се јављају и споља и изнутра. Каква је подршка учитељским факултетима споља, имају ли друштвену подршку?

Ако погледамо шта пише у Стратегији развоја образовања до 2020. године, видећемо како се оцењује рад, односно квалитет факултета у „мањим“ местима/срединама у односу на „велике“ средине. Учитељски факултети дају солидно педагошко-психолошко образовање, а недовољно стручно и опште (каже се у Стратегији).

Оспоравају се **докторске студије** на учитељском факултету уз питање, шта ће учитељу докторати и постављају се строжији услови у односу на остале факултете у погледу учешћа наставника на тим студијама и ментора.

Питање **стручних испита** учитеља је такође једно од кључних питања за квалитет професионалног развоја. Зашто сви који образују учитеље/наставнике не могу да организују стручне испите за тај кадар? Ово се односи на све наставничке факултете. Увођење у посао је фаза професионалног развоја учитеља/наставника и не може бити брига административних тела и органа јер је то стручно питање. Општа је оцена да је сужен простор учитељских факултета у стручном усавршавању својих кадрова.

Све је спорније питање учешћа учитељских факултета у **даљем стручном усавршавању учитеља**, након завршетка једног нивоа студија и повећавању стручних компетенција учитеља (доквалификација). И то је нерешено, системско питање, јер није јасно где је место учитељских факултета у целоживотном учењу и перманентном усавршавању својих кадрова ако не и сродних, наставничких. Учитељски факултети су матични за дидактичко-методичке науке што им даје за право да се укључе у стручно усавршавање наставничких кадрова, не само учитеља.

Све чешће законске промене везане за образовање стварају забуну код свршених студената у погледу запошљавања и даљег образовања.

Не могу а да не поменем још један проблем са којим су се сусрели учитељски факултети а који је на неки начин подржан и Законом о основној школи. То је питање **увођења предметне наставе** физичког васпитања у млађе разреде основне школе на инсистирање професора физичког васпитања, а што је било предмет бављења Националног савета у претходној години.

Овим би се обесмислило изучавање методике наставе физичког васпитања на учитељским факултетима, а питање је даљег аналогног ангажовања осталих факултета попут уметничких, филолошких и сл. око увођења предметне наставе у млађе разреде. Јасно је да се у овом случају занемарују сва научна сазнања и специфичности ученика млађег основношколског узраста и разумевања специфичности тих методика.

Ту је и још увек нерешено питање **вежбаоница**, а толико се инсистира на пракси. Законска решења се не спроводе у пракси мада се чине покушаји да се крене у озбиљније решавање питања праксе студената учитељских факултета.

Изостала је подршка, да се након доношења Закона о мастер студијама за учитеље омогући свим дипломираним студентима на основним академским студијама упис на те студије без ограничења, са већом подршком државе.

Није престрого ако кажемо да бројне „опасности“ прете учитељским факултетима. Предстоји нам боље научно утемељење концепције образовања учитеља, имајући у виду компетенције, функције и улоге учитеља у школи садашњости и будућности. Оно што се не сме изгубити из вида јесте да специфичности и карактеристике ученика млађег школског узраста треба да одређују концепцију одређене науке и да педагошка димензија у свакој од њих треба да одреди главни карактер, не само садржаја него начина рада и процеса учења ученика. Зато и професионална припрема учитеља кроз иницијално образовање не сме изгубити педагошку димензију. Депедагогизација учитељских факултета, присутна у пракси, мора престати.

Десетине педагога универзитетских професора који раде на учитељским/педагошким факултетима имају професионалну и моралну обавезу, да се укључе у све процесе промена и креирања програма образовања учитеља, да на прави начин тумаче своју науку и њену улогу у том процесу не уступајући место оним садржајима који нису релевантни ни адекватни, борећи се тако за науку, а не за себе. Педагошка наука мора бити покретач промена и креирања образовања учитеља.

Литература

1. Закон о високом образовању („Службени гласник“ Републике Србије 76/05, 100/07 аутентично тумачење, 97/08, 44/10, 93/12, 89/13).
2. Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
3. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Radmila Nikolic, Ph.D.

A TEACHER FOR NEW TIMES BUT NOT ONE LOST IN TIME

Abstract: *In the paper, we address some problems encountered by Teacher training faculties today, which, in spite of the efforts to develop into modern scientific and educational institutions that have achieved enviable results in the past two decades of their existence, are in danger of getting out of the framework needed by modern teachers for their successful professional work. Those problems can be seen in the following: the requirements for 21st century teachers' competencies are often such that the essence is lost, what and for whom; there is no consent about the common core of the content of study programs; the names of courses are often in discord with the content; „fragmenting“ of content through one-term courses; tendencies to „exclude“ courses of scientific disciplines fundamental for teacher training (pedagogy, sociology) and overemphasizing some other courses („psychologization“); the tendency to introduce subject teaching into lower grades of primary school as a complete substitution for the teacher; the unclear role of Teacher training faculties in the concept of lifelong learning, licensing and professional development with the aim of raising competencies; the issue of practice rooms; frequent changes to the Higher Education Law in the segment of level of studies and achieving professional/academic title, which poses problems in their interpretation and employment of teachers, but mostly in the training of teachers. These are only some of the problems which are further discussed in the paper.*

Keywords: *teacher, education, professional development, study programs, negative tendencies.*

Проф. др Ненад СУЗИЋ
Филозофски факултет, Бања Лука
Република Српска

ФУТУРОЛОШКА СПОЗНАЈА

Сажетак: *Футурологија је релативно нова научна дисциплина. Питање зашто се футурологија до сада није конституисала, аутор овдје разматра из више угла. Један од разлога је и то што интуиција све до јуче није призната као извор научне спознаје, њу су многи познати ауторитети сматрали ненаучном. Данас се схватање интуиције мијења. У овом раду аутор износи низ разлога и примјера који упућују на то да је интуиција незаобилазна у научној спознаји и да ју је потребно и могуће подстицати у настави још од првих дана школовања. Осим тога, у раду се даље дефинише појам методологије футурологије гдје је видљиво да је футурологија саставни дио свих наука. Постојеће наставне планове и програме могуће је реализовати футуролошки, а то захтијева нову наставну методiku, захтијева нов и другачији начин рада наставника у настави. Курикулум учитељских факултета заобилази обуку наставника за футуролошку спознају, за учење учења. Још увијек дјецу више спремамо за XX него за живот у XXI вијеку. Учителије је потребно спремати за учење учења, за футуролошку спознају, за индуктивну, а не само дедуктивну спознају. Да ли је аутор овог текста у праву, будућност ће немилосрдно потврдити или демантовати.*

Кључне ријечи: *интуиција, футурологија, методологија футурологије, футуролошки научни методи, учење учења.*

Интуиција

Интуиција је појам који традиционални научници нерадо користе. Сви знамо да интуиција постоји, али мало је мјерљивих и стабилних параметара који је обиљежавају. Она се упорно измиче традиционалној научној методологији. Шта је то интуиција? Најопштију дефиницију налазимо у Википедији. „Интуиција је способност стицања спознаје без интерференције или кориштења разлога“ (Wikipedia, 2011). Ријеч интуиција потиче од латинског израза *intueri*, што значи погледати унутра, завирити, контемплирати. Залажући се за дедуктивну методологију, Анте Фулгоси пише: „Ненаучне се теорије заснивају на увјерењима, вјеровањима, импресијама, интуицији, здравом разуму, општем искуству или истом мишљењу већег или великог броја људи, али не и на објективно провјереним и објективно доказаним подацима“ (Fulgosi, 1981, стр. 10). Ако пођемо од поставке да је основно својство научних истраживања њихова обновљивост, односно обезбјеђивање научне апаратуре којом ће и други истраживачи провјерити

налазе, тада бисмо могли наћи радове који задовољавају овај критеријум, а базирају се на интуицији, на индуктивној логици (Bem, 2011; Klein, 2003). Нешто конкретнију дефиницију налазимо у Оксфордском рјечнику гдје се интуиција дефинише као „...моћ непосредног разумијевања ствари, ситуација или осјећања без потребе за свјесним резонувањем или проучавањем“ (Advanced Learners Encyclopedic Dictionary, 1993, стр. 476). Уколико интуицију дефинишемо способношћу човјека да *разумије* чињенице и феномене, као што је дато у Оксфордском рјечнику, тада смо на пољу дедукције и логичког рационалног суђења, а како ћемо разумјети чињенице без свјесног резонувања и проучавања? Ако слиједимо ову контрадикцију, тада ћемо побркати опште когнитивне способности са специфичном способношћу каква је интуиција. То је разлог да сам овдје извео једну футуролошку дефиницију интуиције. Интуицију можемо дефинисати као прекогнитивну способност човјека да предосјећа, односно прогнозира чињенице, догађаје и процесе.

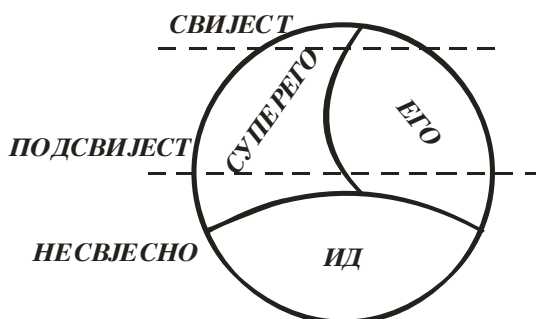
Интуицију физиолози везују за десну хемисферу мозга, а познато је становиште у психолошкој науци да се за њу везују иновативност и експлоративно, односно истраживачко понашање.

У савременој цивилизацији доминира спознаја изведена првенствено дедукцијом, док је индукција као логички пут сазнања мање у употреби. Врхунску научну вриједност има само таква спознаја за коју по уобичајеним стандардима можемо рећи да је "рационална". Као ирационално се узимају: интуиција, емоције, подсвијест, учење на грешкама... "У западној цивилизацији, учили смо да поштујемо и чак обожавамо рационални логички аспект своје личности и да одбацимо, омаловажимо или порекнемо своју интуицију" (Gawain, 1997, стр. 28). У настави се то препознаје већ као ритуал. Наставник излаже и образлаже "непогрешиви" пут ка сазнању. Задаје задатак, и ако ученик не нађе рјешење по његовом обрасцу, макар оно било тачно, његово рјешење бива оспорено, а често га прати и прекор или казна за "преписивање", површност или нешто слично. Дијете може интуитивно доћи до рјешења, а да ни само не зна како. Такве акције ученика традиционална настава није подржавала.

Шта је то интуиција и како је ослободити у настави? У најопштијем значењу интуицију бисмо могли објаснити као наслућивање рјешења, односа, догађаја..., као рад свијести и подсвијести о коме немамо јасну представу схеме функционисања при претпостављању рјешења. Објашњење ове дефиниције ћемо овде извести на основу Фројдовог модела личности, одступајући од неких његових теза као што су: рана детерминисаност подсвијести, негативни карактер ид-а, агresiја као најефикаснији пут трансформације либидонозне енергије.

Поћи ћемо од тезе да је учење, поред осталог, и овладавање подсвијешћу и да оно није у потпуном власништву ега. Највећа дјела људске цивилизације није створио човеков его, него ид, его и суперего заједно. Да се подсјетимо, Фројдова концепција о нивоима свјесности приказана је на Схеми 1.

Схема 1: Фројдов трослојни модел функционисања психе

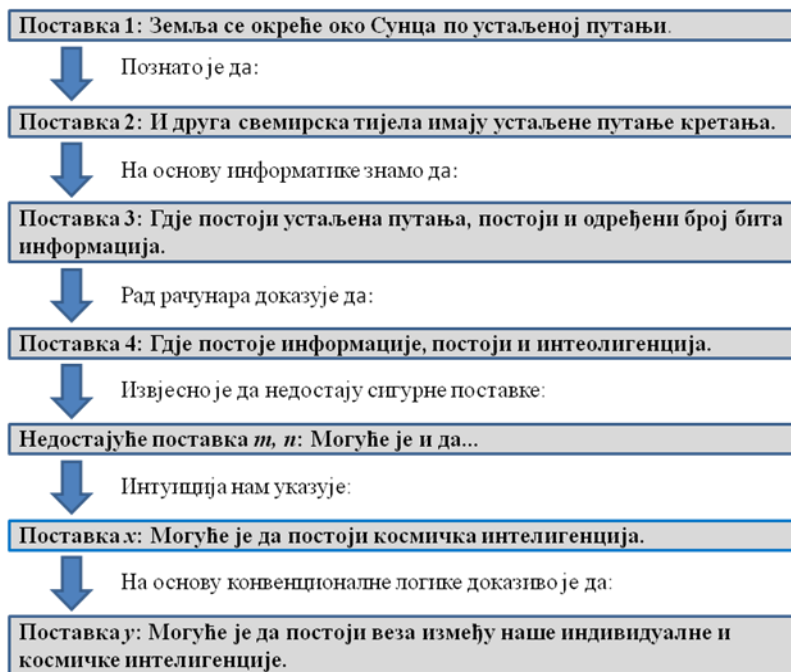


(Према: Fulgosi, 1981, стр. 35)

Према Схеми 1 и его и суперего имају своју свијест, несвјесно, као и подсвјесно. Ид је остао у сфери несвјесног. Пођимо од претпоставке да постоји одређена психолошка енергија (пси-енергија) позитивног набоја (а не само ид-негативног) која прожима ид, его и суперего са сврхом да обезбједи хармонију или функционисање сва три слоја личности. Она доноси просвјетљење или илуминацију на разини рационалног или свијести, али прожима цијело биће. У фази илуминације, на примјер, научник заборавља на храну и друге потребе ид-нивоа. Сада се поставља питање: како се преноси психичка енергија и како то она одједном прожима ид, его и суперего? Да ли су то микроталаси, телепатија или...? Оваква питања нас пријеко воде ка жигосању од стране стереотипне и круте научне доктрине, а таквом жигосању Фројд је био изложен након што је објелоданио своју тезу о едипалном комплексу. Ипак, морамо признати да су ова питања ближа интуитивном него "научном" приступу, по критеријумима традиционалне научне парадигме.

Вјештачка интелигенција је донијела нова сазнања која неспорно руше неке традиционално-научне поставке. Таква поставка је да се интелигенција може посматрати само као производ највише организованог органског система материје – човјека. Сачинимо ли индуктивни ланац закључивања о интелигенцији на бази појаве вјештачке интелигенције, уочићемо неке основе примјене интуиције у учењу.

Схема 2: Ланац интуитивног индуктивног закључивања



Интуитивна индуктивна логика довела нас је већ на четвртој поставци у сукоб са традиционалним научним учењем и изложила приговори: преслободно, непоуздано, не може се доказати... Ако бисмо извели нови ланац индуктивног закључивања који би се темељио на исправности овог ланца, и извели поставке о новој *интуитивној педагозији и психологији*, дошли бисмо у још оштрији сукоб са затеченим научним полазиштима. Једна од полазних поставки у том новом ланцу била би *да учитељи морају највише учити да би били отворени за нове спознаје, да би поучавали учењу учења*. То задире у стечене професионалне позиције јер се поставља питање чему онда диплома у просвјетном позиву и како званично верификовати ову отвореност у наставничкој професији, како у диплому уградити критеријум "отвореност за нове спознаје"?

Наведени примјер упућује нас у то да употреба интуитивне индуктивне логике води у креативни начин мишљења и немирење са већ уходаним постојећим поставкама. Прије појаве информатике сваки наставник би се добро оградио или чувао од властите интуиције која му говори да интелигенција може бити смјештена и у неорганској материји. То исто вриједи и за највећи број научника. Као што се научник тада чувао од властите интуиције, тако се школа данас чува ове интуитивне стране учења и поучавања. Школска контрола ове неспутане и "неодговорне" интуитивне интелигенције се остварује створеним ауторитетима и ауторитарним структурама хијерархије правила у којима је дефинисано исправно и погрешно, правил-

но и неправилно, добро и зло, провјерљиво и непровјерљиво, прихватљиво и неприхватљиво. Остваривање ове контроле у школи тече на врло ригорозан начин. Данас се тек називу стидљиви продори нових приступа у настави у којима су ученици награђени за неконвенционално мишљење, за креативна рјешења, за неслагање са стереотипом, као што је Матијевићев примјер употребе хумора у настави (Matijević, 1994).

Ако слиједимо Фројдов модел, спречавање или потискивање несвјесног и подсвјесног води у психопатолошка стања личности и у девијантна понашања. Аналогно томе, ако потискујемо интуицију, имаћемо веће шансе да дођемо у конвенционални сукоб са реалношћу, са оном институцијом реалности која спречава рад несвјесног или подсвјесног. У конкретном случају, са школом. Иста је ствар и са емоцијама. Пошто су емоције често у сукобу са рационалношћу, у традиционално-школском учењу оне су третиране као ометачи.

Традиционална настава се оријентисала на свјесни, разумски или рационални дио човјекове психе, а занемарила интуитивну интелигенцију. Овако конципирана *рационалистичка педагогија* посредовала је градиво или информације засноване на директном искуству или информације које су провјерене или уобичајене. Дјечији ум се при томе третира као компјутер – као да он може да прима и обрађује само "припремљене", "сређене" или уобличене информације.

За разлику од рационалистичке, можемо претпоставити да *интуитивна педагогија* треба да уважава логички неконвенционално, индуктивно закључивање. Она би се свакако ослањала на слободни и неспутани дио дјететове природе, а као основу узимала неограничени број информација. Основна оријентација била би јој обука за селекцију, обраду и употребу корисних или ваљаних информација за дату ситуацију у мноштву бескорисних или неисправних информација. Употријебљене информације могу бити парцијалне, непотребне или неадекватне. Важно је да се њиховим сређивањем и уобличавањем добије оријентир за прихватљиво суђење, за конзистентну акцију. Ова акција не мора бити на први поглед рационална. У њеној основи су често емоције, импулси и нагони, жеље, интереси, наде, аспирације и вриједности.

Рационалистичка педагогија не може без интуитивне. Без ње она остаје стерилна, сухопарна, једносмјерна. До сада је овај интуитивни аспект педагогије био потискиван и спутавао у традиционалној настави. На овај начин најважнији извор мотивације у настави био је потиснут; потиснуто је било слободно, неспутано мишљење дјетета, потиснуте су његове емоције и његова воља. Осјећајући та ограничења, ту укалупљеност, дијете се спонтано опирало таквој настави, радовало се њеном прекиду или отказивању. Супротно, ако се обратимо његовој неспутаној интуицији, на лицу примјећујемо осмјех и радост. Данас смо свјedoци да се дјеца неизмјерно радују радионицама, вјежбама или наставним часовима у којима им се даје шанса да искажу своје емоције, да слободно и неспутано мисле – тамо гдје се интуитивна педагогија практикује барем дјелимично.

У једном истраживању доказано је да лични процес резонувања не мора бити повезан са мјерама генералних способности личности (Сеси, 1990). Конвенционални тестови способности базирали су се првенствено на когницији и дедукцији. Интуитивна индукција је била у другом плану. То значи да нису нађене адекватне мјере или параметри личног процеса резонувања. Психолози су дошли до сазнања да је "способност" чешће ситуационо специфична, те да је способност боље посматрати као нешто што се учи, као опремљеност когнитивним стратегијама (Claxton, 1990; Howe, 1990). На овом плану се, изгледа, налазимо пред низом непознаница.

Гај Клакстон каже: "Ми смо на почетку артикулисања вјештина које се тек почињу сериозно третирати" (Claxton, 1990, стр. 55). Он даље наводи да се ученик мора опремити *новим когнитивним стратегијама*, и то:

- способношћу усмјеравања пажње на осјећаје,
- кориштењем фантазије и имагинације,
- практиковањем – "играти се" са практичним рјешењима чак и када је проблем већ ријешен,
- процјењивати брже, користити више видове мишљења у оквиру којих се користи интуиција (ибидем, стр. 55).

Настава која би уважила ове Клакстонове сугестије била би нова и другачија од традиционалне. У њој би на прво мјесто дошла мотивација и активност ученика. Главна задаћа те наставе остваривала би се у учењу учења, а меморисање и репродукција чињеница било би у служби учења учења. Гибз сматра да је промоција на бази усавршености учења једини сигуран пут за провјеру квалитета учења (Према: Hall, 1996, стр. 168). Саставни дио школске оцјене би, дакле, требала бити процјена способности ученика да се даље самостално бави датом облашћу. Тај ниво "усавршености учења" би, по Гибзу, морао бити кључни критеријум школске промоције. Овај захтјев већ сада колидира са данашњом наставном праксом, а његовом стварном примјеном сусрели бисмо се са низом проблема: којим тестовима мјерити ту оспособљеност, шта процјењивати, како наставнике обучити за те процјене, и слично. Без обзира на практичне препреке, овај критеријум вредновања школског учења, свакако, је будућност система васпитања и образовања.

Табела 1: Репертоар учења у коме се огледа веза учења и самоцијењења

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Доношење властитих одлука, – Избор онога што се жели радити радије него што ће бити, – Љубав за знањем због својих потреба, – Преферисање колаборације уз компетенцију, – Бити амбициозан интелектуално исто као и професионално, – Размишљање о властитом учењу и поучавању, – Поштовање других и тежња да они изврше експертизу вашег рада, – Повезивање знања са праксом, – Бити оријентисан на то да се доврше започете обавезе. |
|--|

(Hall, 1996, стр. 182)

У традиционалној настави вреднује се првенствено памћење и репродукција чињеница. Познато је да знање застарјева. Тако се и најуспјешнији ученици након дипломирања, за одређени број година осјећају некомпетентни, превазиђени или застарјели ако се не усавршавају, ако не практикују учење. Да би избјегли тај аспект девалвације слике о себи, многи од њих прибјегавају властитим техникама учења, најчешће у подручју стручног усавршавања. Учење је, дакле, елементарни услов самоуважавања или самоцијењења.

Када успоредимо Масловљев приказ самоактуализоване особе (Maslow, 1963), наћи ћемо низ подударности са овим приказом Валери Хал, што показује да је учење један од најважнијих фактора самоцијењења. Да би сам себе цијенио, човек мора бити спреман на усавршавање, на стално учење и актуализацију властитих потенцијала.

Потребу за учењем учења код младих људи је готово немогуће развијати без уважавања интуиције, емоција и слободног, креативног мишљења. Да би се уопште приступило развијању потребе за учењем учења, данас је нужно стартовати од дјететових имплицитних теорија или предрасуда о учењу. Тек када ученици одбаце стереотипе или схватања по којима је учење мука, напор, одрицање, принуда, и слично, можемо развијати продуктивни програм учења учења и схватање да је човјеков живот непрестано учење. Основа за то је стварање услова у којима ће се учење стварно и одвијати на тај начин. "У ствари, читав живот је учење у току кога се животне форме континуирано адаптирају на околину и то чине перманентним учењем (Atkinson, 1996, стр. 231).

Први услов за учење учења је *отвореност личности за нова искуства* уз коју нужно иде *спремност да се призна властита несавршеност, властито незнање или слабост*. То могу само здраве личности које имају добре темеље слободног развоја. Дјеца су по природи здраве личности, своје слабости уче или стичу у неприродном цивилизацијском окружењу уз: насиље, агресију, неискреност, уцјену, казну..., укратко, дјеца уче своје слабости од других људи. Школа је једна од друштвених институција која, поред добрих страна, у себи носи и ове цивилизацијске неслободе и знатно подржава негативан став ученика према учењу учења. То је посљедица хијерархије, принуде, стереотипности, репродуктивног учења, дедукције, гушење интуитивног и слободног мишљења дјетета и сличних механизма којима данас робује школство.

Врједносни основ на коме почива таква школа је традиционалан: планета Земља се третира као долина гријеха и суза, човјек се бори за искупљење како би обезбиједио улазак у рај, моралност је у рукама више силе изван човјека. Тај модел етичку максиму одваја од човјека, од њеног стварног субјекта, и предаје је на чување "вишим силама". Тако се гуши стварна моралност *етике разлога* и *социјалне етике* стварних друштвених субјеката, људи као носилаца морала и реализатора моралних максима. *Морал разлога* у таквим односима бива потиснут у корист *морала норми* иза кога стоје санкције. Умјесто слободе, читав такав систем почива на принуди. Тако се и школски систем у суштини изводи из *етике принуде*. Као такав погодује формирању *унутрашњег бунтовника* и *унутрашњег тиранина*.

Данас се већ озбиљно развијају основе система који ће другачије засновати учење и поучавање и дати једну нову основу васпитања и образовања слободне и цивилизоване личности, човјека који вјерује у себе, у своје судове и интуитивне побуде, који се не плаши свемоћи надређених и њему страних сила, који живи у хармонији и љубави са тим силама, који себе осјећа као слободно и креативно биће. Школа будућности ће своје методе засновати на овим основама учења и поучавања.

Појмовно одређење методологије футурологије

Као и свака друга, методологија футурологије има у коријену значења три грчка појма у ријечи методологија, *μετά* што значи *након, изван, својствен*, затим *ὁδός* што значи *пут, ходање, начин мишљења и одлучивања*, те *λόγος* што значи *база, тло, ријеч, мишљење, разум, наука*. Друга ријеч у основи има грчки појам *μέλλον*, што значи *будућност*. Основни задатак сваког појмовног одређења је да се суштина појма прикаже у што мање ријечи. Управо тако сам овдје и извео дефиницију овог појма. Методологија футурологије подразумијева примјену научних метода и поступака с циљем да се апстрахују, односно протумаче и схвате чињенице, догађаји и процеси које очекујемо у будућности.

Неки теоретичари се опредјељују да одвојено третирају методологију квантитативних и квалитативних истраживања. Своје теоретске перспективе и анализу налаза из праксе неки истраживачи везују искључиво за квалитативна истраживања и неће да чују за *t*-вриједност, χ^2 или неку другу квантитативну мјеру. С друге стране, методолози оријентисани на квантитативне налазе оспоравају квалитативним истраживањима научност јер сматрају да истраживачи превише интерпретирају праксу из свог референтног оквира, да не наводе довољно чврсте и обновљиве доказе и слично. Рјешење овог размимоилажења доноси футурологија. Наиме, методологија футурологије мора да се оријентише и на квалитативне и на квантитативне показатеље или параметре. На примјер, када футуролог предвиди да ће вјештачка интелигенција 2050. године престићи природну у рјешавању класичних тестова интелигенције, тада он своју квалитативну хипотезу поткрепљује квантитативним податком када ће се то десити – 2050. године.

Постоји једноставна логичка структура научног предвиђања. Свако предвиђање мора да садржи двије компоненте или два дијела: 1) теза о ономе шта се предвиђа и 2) скуп чињеница, индиција или премиса на основу којих се то предвиђање изводи (Ristić, 1995, стр. 133). Понекад овај скуп чињеница није потпуно децидиран, представља само индиције, само интуитивне слутње истраживача, али истраживање неће имати научни карактер ако није обновљиво, ако налази нису поново доказиви. Сам науч-

ник може обнављати своје истраживање све док не буде потпуно увјерен да поуздано може доказати хипотезу од које полази. Такав случај је са истраживањем Дерила Бема, који је девет пута поновио експерименте у току осам година, да би на крају јавности понудио своја сазнања (Bem, 2011).

Методологија футуролошких истраживања специфична је и по томе што јој често није довољна једна хипотеза. На примјер, у примјени метода сукцесивних апроксимација (Lefton, 2000, стр. 164) потребно је више тврдњи које слиједе једна за другом постављене условно. На примјер, ако адолесцент жели обликовати властиту мускулатуру, биће му потребан систем вјежби који ће се сукцесивно појачавати, биће потребна одговарајућа исхрана и уредан живот како би у одређеном времену, често је то и неколико година, остварио жељене ефекте. Овај метод Лестер Лефтон назива и обликовањем (ибидем, стр. 164). Хипотезе се постављају условно: ако А, онда В, ако А и В, онда С и тако даље. Ланац се завршава када истраживач заокружи идеју коју жели доказати.

Методологија футурологије је специфична научна дисциплина јер припада свим наукама. По своме карактеру то је интердисциплинарна област јер је најчешће немогуће предвиђати у једној области без сагледавања могућих промјена у другим тангентним областима. То што не припада ни једној специфичној науци могуће да је главни разлог зашто се ова научна дисциплина до сада није адекватно конституисала. Наравно, уз овај разлог иде и опрез научника, страх да ће бити исмијани или проглашени.

У којим областима науке и живота нам треба методологија футурологије? Лаконски одговор је: у свим, и не треба га пуно доказивати. Ипак, конкретизација овог одговора доноси нам корисне спознаје. На примјер, на питање гдје у сфери образовања требамо футурологију образовања, лако ћемо закључити да су то сљедеће компоненте васпитно образовног система:

- 1) Футуролошка интерпретација градива из планова и програма;
- 2) Обуку наставника, усавршавање и професионално напредовање у сфери футурологије;
- 3) Обука ученика за футуролошко сагледавање материје коју уче;
- 4) Кориштење футуролошких метода за стратешко и оперативно планирање у школству.

Претходне четири компоненте јасно су показале да је спецификација примјене футурологије у сфери образовања корисна. То вриједи и за друге науке као што су економија, генетика, нуклеарна физика и тако даље.

Ограничења методологија футурологије

Футурологија се не може одрећи интуитивне спознаје, али се не може само на њу ослонити. Историја научних открића недвосмислено показује да се велики број капиталних нових спознаја десио захваљујући управо интуицији и индуктивној логици. Овдје је, дакле, кључно питање

како интуицију и људско предвиђање уобличити да задовоље елементарне критеријуме научне спознаје, а то су обновљивост истраживачког поступка и доказивост спознатих чињеница. У односу на традиционалну, футуролошка методологија има једну велику предност – феномени које истражујемо, процесе, догађаје и чињенице које предвиђамо, будућност ће недвосмислено потврдити или одбацити.

Познато је да школство заостаје за савременим научним, технолошким и друштвеним промјенама (Gidley, Batemen, & Smith, 2004). Једини начин да се то промијени је да творци наставних планова и програма у својим пројекцијама користе футурологију. Без таквог приступа школство је осуђено на понављање старих наставних планова и програма или на лачичко антиципирање будућности. Као и свака друга научна спознаја, предвиђање се може остваривати по одређеним методолошким правилима, по одређеним методама и поступцима. Четири такве методе детаљно сам разложио у овом раду: 1) Делфи-метод, 2) крос-импакт, 3) метод сценарија и 4) S-метод. Нешто другачију класификацију футуролошких метода даје Олаф Хелмер: 1) испитивање тренда, 2) Делфи-техника, 3) крос-импакт анализа, 4) игре симулације и 5) писање сценарија (Helmer, 1983, стр. 20). Примјеном ових метода могуће је извести низ параметара који олакшавају предвиђање и суђење о будућности.

Једна кинеска пословица каже да је прорицање веома тешко, нарочито ако респектујемо будућност. Прорицање има своју специфичну тежину самом чињеницом да оно није само интелектуално; чињеница је да није довољно „погодити“ или интелектуално антиципирати будућност. Уз прорицање иде и одређена акција која има за циљ да жељену будућност остваримо, а нежељну избјегнемо – а ту се ради о политици. „Изазов свакако није само интелектуални, него и политички. У настојању да дизајнирамо нове истраживачке технике, нове начине да разумијемо околину, ми такође морамо креирати нове политичке институције које ће гарантовати да су ова питања стварно истраживана и да треба промовисати или зауставити одређене технологије“ (Toffler, 1970, стр. 440). Дакле, ако желимо користити футурологију, није нам довољна само когниција, треба нам такође социјална и емоционална акција.

Једна околност посебно отежава предвиђање. Ради се о темпу којим данас људи живе. Живимо врло убрзаним темпом, у цивилизацији у којој се одлуке морају доносити муњевито. Одлуке често не могу чекати, зато нам треба футурологија (Helmer, 1983, стр. 103). Данас се животне прилике јављају у интервалу од десетак минута, сат-два или дан-два. Човјек мора да се одлучи да ли ће ући у акцију или не, нема времена за дуго-рочно и студиозно промишљање. Осим тога, у свакодневном пословању дневно доносимо низ футуролошких одлука. Истраживање је показало да млади воде рачуна о томе како ће њихове одлуке бити оцијењене од стране вршњака те да се одрастањем појачава аутономија ученика у потреби за самосталним одлучивањем (Сузић, 2002). Извјесно је да ће онај ко се бави футурологијом имати предност у брзом одлучивању јер је претходно проу-

чио догађаје и процесе који могу бити кључни за одлучивање. Ово можемо поспјешити тиме што ћемо у школском систему развити програме обуке ученика за ефикасно и квалитетно одлучивање.

Свака наука у себи садржи футуролошку димензију. Када физичари разматрају шта ће се десити ако одређену количину уранијума сабијемо у малом простору, тада они предвиђају шта ће бити у будућности. Када биолози и генетичари анализирају шта ће бити ако се ланац хромозома пресијече и убаци низ хромозома из другог ланца, тада предвиђају да се може остварити клонирање и да ће клонирани организам имати генетска својства бића од кога су узете ћелије. Када у наставу уводимо нове методе или мотивациона средства, очекујемо да ће ученици боље савладати програм и развити потребне способности и компетенције. Дакле, у свим областима фундаменталних или изведених наука налазимо футурологију. Она је често кључан критеријум верификације научних хипотеза. Наука се непрестано креће од оног *шта би могло бити* ка оном *шта ће бити* (Carter, 2005; Gould, 1999).

Један од проблема, а уједно представља и предност футурологије, је извођење доказа *a fortiori* (Kahn, Brown i Martel, 1976, стр. 21), односно унапријед. Ограничени смо да предвиђамо на основу онога што већ знамо, на основу искуства и оног чиме располажемо овдје на Земљи, врло мало је остало да се антиципира изван тог оквира и изнад те разине. Посебна ограничења су у расположивим средствима која бисмо користили у случају да желимо остварити оно што предвиђамо. Наиме, оно што предвиђамо можемо остварити само оним чиме располажемо или што можемо набавити или створити овдје и сада. Понекад предвиђања чекају десетљећа и вијекове да се остваре, а ипак се остваре.

У својој борби за опстанак током еволуције човјек је готово све вријеме био оријентисан на прибављање хране, на борбу против предатора, на тражење склоништа од хладноће и друге изазове који су му долазили споља. „Геолошка година подразумијева да обухватимо вријеме од настанка планете Земље (обрати пажњу: не од почетка свемира) као период од једне године. Тада можемо рећи да људи на тој планети живе у последњим секундама, последњег дана те године“ (Hancock, 2009, стр. 49). Страх од глади, смрзавања и дивљих звијери ослободили смо се у последњим наносекундама, зар не? Дакле, човјек је све до јуче био нужно оријентисан према околини, према вани, а врло мало времена имао да завири у властиту унутрашњост. Све до јуче кретали смо се по површини Земље и дивили се птицама што лете и рибама како се удобно осјећају у води. Тек у својој најновијој историји човјек се почео кретати горе–доље, али још увијек није научио како живјети под водом или у подземљу, или како живјети у свемиру, на другој планети или свемирском броду. Током своје историје човјек је био окренут првенствено вани, а занемарио је оријентацију према унутра, према себи (Stewart, 2000, стр. 107). Историја капиталних открића показује да су највеће људске спознаје настале од појединаца који су се окренули својој унутрашњости када су тумачили појаве у спољашњем свијету.

Будућност је пред људским мозгом. Данас, када се ослободио борбе за елементарни опстанак, човјек може да се окрене себи и своме духу. Свједоци смо да се људско знање невјероватно брзо умножава. Жак Атали каже да се људско знање „удвостручује сваких седам година, а у 2030. ће се удвостручивати на свака 72 дана“ (Atali, 2010, стр. 130). Можемо рећи да је људски мозак тек данас добио оне побуде и информације које га воде ка оптималном кориштењу. „Људска интелигенција, имагинација и интуиција постајаће све значајније у декадама које слиједе и биће много важније него машине“ (Toffler, 1981, стр. 174). Ускоро ће доћи вријеме када ће човјек користити бесплатну енергију, када ће моћи да се заиста посвети своме духу, а тада ће почети духовна ренесанса човјечанства, његов нови еволуциони селф-менаџмент.

Џон Стјуарт сматра да ће еволуциони селф-менаџмент представљати фундаменталну еволуциону трансформацију човјека у будућности. „Прије него што ова трансформација заузме своје мјесто, организми користе своје капацитете за ментално моделовање које има за циљ да они разумију околину и овладају њоме“ (Stewart, 2000, стр. 107). Дакле, човјек је историјски, својим развојем прво требао доћи до нивоа да се ослободи околинских ограничења, да би дубље сагледао себе и свемир. Ове двије перспективе Херман Кан назива: 1) на Земљу усредоточеном (*Earth-Centered*) и 2) за свемир везаном (*Space-bound*) и предвиђа да ће ова друга перспектива доћи до пуног изражаја тек крајем XXI вијека (Kahn, Brown i Martel, 1976, стр. 20). Кан сматра да ће човјечанство у сљедећа два вијека наставити боравити на Земљи, а да ће дјелатности у свемиру бити ограничене на истраживања и скромни ниво експлоатације природних богатстава са сусједних планета (ибидем, стр. 21), а свемирске дјелатности човјечанства неће бити није утицати на популациони раст становништва нити на економски просперитет (ибидем, стр. 21). Пут човјека ка новој спознаји од настанка човјека до данас био је више усмјерен ка спољашњем свијету него ка човјековој унутрашњости.

Један од методолошких проблема у предвиђању будућности је обимност материје коју морамо узети у обзир да бисмо квалитетно предвиђали. Узмимо за примјер прошлост човјечанства. Да бисмо сагледали историјске етапе развоја човјечанства, потребно је да размотрмо чињенице које би тешко стале у хиљаде књига. Рецимо да то све сажмемо у једну велику енциклопедију, али још увијек немамо једноставне и јасне етапе тог развоја. Потребно је да се огроман број чињеница сагледа у великим сликама, да се сажме и генерализује. Исти, али много сложенији посао слиједи у сагледавању будућности. Постоји огроман број чињеница које можемо прикупити и узети у обзир када предвиђамо будућност. Њих је теже сажети и генерализовати него у случају када проучавамо прошлост зато што будућност није једна, њу морамо предвиђати, али опцијама или алтернативама. Када све то сагледамо, уочићемо „да цивилизације не чине ништа, људи чине“ (Toffler, 1981, стр. 4), односно, уочићемо да цивилизације својом организацијом подстичу или ометају акције конкретних појединаца и група. Пошто је о будућности теже прикупити довољно чињеница за адекватно суђење него о прошлости, у футуролошким истраживањима наилазимо на

феномен прераног закључивања, или „скакања“ на закључак, на генерализацију. Познато је да у индуктивној логици остварујемо бољу конклузију ако имамо више премиса, посебно ако су те премисе логички консеквентне.

Како дати довољно чињеничних основа за суђење о будућности? Не можемо узети неку чињеницу из будућности па је уградити у наше предвиђање. Све чињенице које имамо на располагању везане су за прошлост или за оно што можемо опсервирати у садашњости. Остаје нам наша интуиција, наша имагинација. Ово је врло озбиљно ограничење у истраживању будућности, али и предност. Предност је у томе што можемо дјеловати с циљем да предвиђену будућност остваримо или да нежељену спријечимо.

Једна од замки које нас чекају када желимо бити футуролози је у томе да лако можемо испасти смијешни. О томе илустративно говори један примјер који је Даблдеј као издавач објавио 1993. године у оквиру 776 најглупљих ствари икада изречених. Сингапурски министар финансија Џорџ Вео изјавио је на једној конференцији да забаву треба узети врло озбиљно у обзир ако желимо бити конкурентни у XXI вијеку (види код: Hancock, 2009, стр. 113). Већ у првој декади XXI вијека видјели смо да је забава (entertainment) постала врло атрактиван и комерцијалан сектор људске дјелатности.

Литература

1. Advanced Learners Encyclopedic Dictionary (1993). Oxford: Oxford University Press.
2. Atali, Ž. (2010). *Kratka istorija budućnosti*. Beograd: Arhipelag.
3. Atkinson, T. (1996). Home thoughts from abroad. In: G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn, and M. Wallace, (eds.). *Liberating the Learner* (124–143). London and New York: Routledge.
4. Bem, D. J. (2011). Feeling the future: Experimental evidence for anomalous retroactive influences on cognition and affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 100(3), 407–425.
5. Carter, J. (2005). *Our endangered values: America's moral crisis*. New York: Simon & Schuster.
6. Ceci, S. J. (1990). *On intelligence... more or less: A bio-ecological theory of intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
7. Claxton, G. (1990). *Teaching to learn: A direction for education*. London: Cassell.
8. Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti: Teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Gawain, S. (1997). *Živeti u svetlosti*. Beograd: Press Tomić Book.
10. Gidley, J. M., Batemen, D., & Smith, C. (2004). *Futures in education: Principles, practice and potential*. Melbourne, Australia: Swinburne university of Technology.
11. Gould, S. J. (1999). *Rocks of ages: Science and religion in the fullness of life*. New York: Ballantine.
12. Hall, V. (1996). When the going gets through – Learning through a taught dictorate programe. In: G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn, and M. Wallace, (eds.). *Liberating the Learner* (161–183). London and New York: Routledge.

13. Hancock, P. A. (2009). *Mind, machine and morality: Toward a philosophy of human-technology symbols*. Farnham, GB: Ashgate.
14. Helmer, O. (1983). *Looking forward: A guide to futures research*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
15. Howe, M. J. A. (1990). Does intelligence exist? *The Psychologist*, 3, 490-493.
16. Kahn, H., Brown, W. i Martel, L. (1976). *Slijedećih 200 godina*. Zagreb: Stvarnost.
17. Klein, G. (2003). *Intuition At Work.*, New York: Random House.
18. Lefton, L. A. (2000). *Psychology*, 7th ed. Boston, MA: Allyin and Bacon.
19. Maslow, A. H. (1963). Self-actualizing people. In J. B. Levitas (Ed.). *The world of psychology*. New York: Braziller.
20. Matijević, M. (1994). *Humor u nastavi*. Zagreb: UNA-MTV.
21. Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju i metodu znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
22. Stewart, J. (2000). *Evolution's arrow: The direction of evolution and the future of humanity*. Canberra: The Chapman Press.
23. Сузић, Н. (2002). Компетенције ученика за доношење одлука: социјално-емпатијска димензија. *Настава и васпитање бр. 4*, стр. 324–339.
24. Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York: Bantam Books.
25. Toffler, A. (1981). *Future shock: The third wave*. New York: Bantam Books.
26. Wikipedia (2011). Tehne. Очитано 11.05.2011. године са сајта: <http://en.wikipedia.org/wiki/Techne>.

Nenad Suzic, Ph.D.

FUTURISTIC COGNITION

Abstract: *Futurology is a relatively new scientific discipline. The question of why futurology has not been constituted yet, author is discussing here by a number of angles. One of the reasons is that intuition which until yesterday was not recognized as a source of scientific knowledge, was considered unscientific by many known authorities. The concept of intuition is considerably changed nowadays. In this paper the author presents a variety of reasons and examples to suggest that intuition is indispensable in scientific knowledge, and that it is necessary as well as possible, to encourage it in teaching process from the first day of school. In addition, the paper goes on to define the term methodology of futurology, which shows that futurology is an integral part of all sciences. Existing curricula can be implemented by futurological means which requires a new teaching methodology as well as new and different teaching styles in the classroom. The curriculum of teacher education faculties by passes training of teachers in futurology cognition, or learning how to learn. Teachers are still preparing children for life in the twentieth rather than twenty-first century. Teachers need to be prepared for mounting components of learning how to learn, futurological cognition, and for inductive, not just deductive knowledge. Is the author of this text wrong or right, a real future will merci lessly confirm or deny.*

Keywords: *intuition, futurology, methodology of futurology, futurological scientific method, learning to learn.*

Проф. др Миле ИЛИЋ
Филозофски факултет, Бања Лука
Република Српска

СЦИЈЕНТИЗАЦИЈА И ПСИХОПЕДАГОГИЗАЦИЈА УЧИТЕЉСКОГ СТУДИЈА

Сажетак: Све су изараженије тенденције сцијентизације, па и психопедагогизације концепције, структуре и садржаја првог и другог циклуса учитељског студија, нарочито на одређеним факултетима. Под притиском појединачна и група наставника сегменти програма учитељског студија слични су дијеловима студијских програма факултета матичних за тангентне системе научних дисциплина. Неуравнотеженом структуром (еклектичких) студијских програма и њиховом (претежно предавачком и вербалистичко-репродуктивном реализацијом) запостављене су кључне професионалне исходне компетенције будућих учитеља и истраживача васпитно-образовног процеса у иновативној и ефикасној разредној настави. То се може негативно одражавати на квалитет токова и исхода и наставног, и нарочито, васпитног рада учитеља.

Кључне ријечи: учитељски студиј, сцијентизација, психопедагогизација, студијски програм, професионалне компетенције будућих учитеља.

1. Полазишта

У конципирању, структурирању, реализацији и евалуацији првог и другог циклуса учитељског студија на нашим западнобалканским просторима (па и шире) остварени су друштвено, културолошки и педагошки значајни резултати, стечена су драгоцјена искуства, али су уочене и извјесне препреке, ограничења, па и слабости.

Запостављајући специфичности психофизичког развоја ученика млађег основношколског узраста, његовог холистичког поимања друштвене и природне стварности и занемарујући законитости васпитно-образовног процеса у разредној настави коју ће изводити будући учитељи, у појединим студијским програмима уочљивија је тенденција сцијентизације, него психопедагогизације. Сцијентизацијом означавамо преношење наставних предмета, њихових садржаја и начина остваривања из тангентних система наука, умјетности и студијских програма (лингвистичких, књижевних, друштвених, природно-математичких...) у наставне планове и програме првог и другог циклуса студија. Осим оптерећујуће еклектичности, сцијентизам у учитељском студију има и друге дугорочније посљедице у учитељској професији, о чему ће бити ријечи у овом раду. У појединим програмима учитељског студија у мањој мјери се испољава психопедагогизација. Она

углавном није присутна у структурирању таквих програма, већ у њиховој реализацији. По угледу на матичне и тангентне студијске програме (педагогије, психологије) и наставу појединих општестручних предмета (које је дан број теоретичара и наставника назива стручним, а тако су разврстани и у наставном плану Педагошког факултета у Јагодини) на учитељском студију доминирају општа теоријска предавања, слушалачке и репродуктивно-књишке активности студената, што није прилагођено јачању исходних професионалних компетенција будућих савремених учитеља.

У експлоративном истраживању покушали смо да идентификујемо показатеље сцијентизације и психопедагогизације учитељског студија у Републици Српској и Србији, те да их анализирамо указујући на њихове узроке и посљедице, те на могућности њиховог предупређивања.

2. Концепт истраживања

Проблем истраживања био је утврђивање индикативних показатеља сцијентизације и психопедагогизације учитељског студија. *Предмет* истраживања обухватио је анализу структуре првог и другог циклуса програма учитељског студија у Републици Српској и Србији, те идентификацију процјена наставника/сарадника и студената о квалитету токова и исхода тог студија. Постављена је хипотеза да постоји одступање од оптималне структуре наставних планова учитељског студија, јер је пренаглашено уже стручно образовање студената као индикација сцијентизма, а у реализацији и евалуацији стручног образовања преовлађује предавачко и репродуктивно-књишко учење, чиме се манифестује психопедагогизација учитељског студија.

Осим методе теоријске анализе и синтезе, примијењен је истраживачки сервеј метод. Анализирани су доступни научни и стручни радови. Акценат је био на анализи структуре наставних планова и програма првог и другог циклуса учитељског студија на шест учитељских (педагошких) факултета у Србији и на два факултета из Републике Српске. Њихови називи су у табелама дати у идућем поглављу. У емпиријском истраживању квалитета остваривања и вредновања наставе на учитељском студију примијењена је на узорку од 212 студената и 50 наставника (асистената) петостепена скала процјене Ликертовог типа чији је коефицијент поузданости Кронбах алфа $\alpha=0,87$.

3. Показатељи сцијентизације учитељског студија

У актуелним наставним плановима и програмима првог и другог циклуса учитељског студија у јавним универзитетима у Републици Српској и Србији идентификовали смо наставне предмете.¹ Већина теоретичара, истраживача и рефлексивних практичара код нас и у свијету слаже се у процјени да би оптималан омјер између *општег образовања* (филозофског, социолошког, информатичког...), *стручног* (педагошког, психолошког, дидактичког...) и *уже стручног* (предмети које ће учитељи предавати и методике наставе тих предмета и подручја) требало да буде:

- а) опште образовање: 10% предмета (часова, ECTS),
- б) стручно образовање: 30% предмета (часова ECTS) и
- в) уже стручно образовање: 10% предмета (часова, ECTS).

Како се све професионалне компетенције креативних и у васпитно-образовном процесу дјелотворних учитеља могу разврстати у три групе (1. опште, 2. стручне и 3. уже стручне компетенције), у те категорије условно смо разврстали све наставне предмете. Индикативне показатеље за први циклус учитељског студија наводимо у сљедећем компаративном табеларном прегледу.

Табела 1. Преглед броја предмета на првом циклусу учитељског студија

Установа у којој је организован први циклус учитељског студија	Број наставних предмета					
	општих	%	стручних	%	уже стручних	%
1. Учитељски факултет у Београду	5	10,87	11	23,91	30	65,22
2. Учитељски факултет у Врању	6	13,63	9	20,45	29	65,92
3. Учитељски факултет у Ужицу	5	13,53	10	27,02	22	59,45
4. Педагошки факултет у Сомбору	5	10,87	10	21,75	31	67,39
5. Педагошки факултет у Јагодини	3	8,34	6	16,66	27	75,00
6. Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу	5	9,62	10	19,23	37	71,15
7. Филозофски факултет У Бањој Луци	5	10,64	13	27,65	29	61,71
8. Педагошки факултет у Бијелини	5	11,11	8	17,78	32	71,11
Укупно	39	11,04	77	21,82	237	67,14

¹ У наставним плановима појединих факултета (у електронској варијанти) нису именовани изборни предмети (нпр. на Учитељском факултету у Београду). У осталим случајевима установили смо број изборних предмета по студенту сваког семестра, а не укупан број понуђених предмета. Нпр. ако су предвиђена два изборна предмета, а студент бира један, у том семестру смо рачунали један, а не два предмета. На другом циклусу су још сложеније сметње. Сви факултети су предвидјели више изборних модула и предмета. Нисмо рачунали све варијанте, него смо броју обавезних предмета додали број изборних предмета и специјалних курсева који обавезују једног студента. Њих смо разврстали у три групе (општи, стручни и уже стручни).

Однос између укупног броја општих, стручних и уже стручних предмета илустративно је приказан и на *Графикону 1*.



Графикон 1. Однос обима општег, стручног и уже стручног образовања студената на првом циклусу учитељског студија

Према претходно наведеном научно-теоријски утемељеном моделу оптималног омјера општег (10%), стручног (30%) и уже стручног образовања (60%) студената будућих учитеља израчунали смо теоријске фреквенције, а затим и хи-квадрат (χ^2) за збирне укупне показатеље. Добијена вриједност (χ^2) наведена у *Табели 2* ($\chi^2=11,15$; $d=2$; $Sig=0,00$), потврђује први сегмент хипотезе да постоји одступање од оптималне структуре учитељског студија и да је пренаглашано уже стручно образовање студената што индикативно указује на сцијентизам.

Табела 2. Однос укупног обима општег, стручног и уже стручног образовања у првом циклусу учитељског студија

Фреквенције	Број наставних предмета		
	општих	стручних	уже стручних
емпиријске фреквенције	39	77	237
теоријске фреквенције	35,3	105,9	211

$\chi^2=11,15$; $Sig=0,00$; гранична вриједност $\chi^2=9,21$

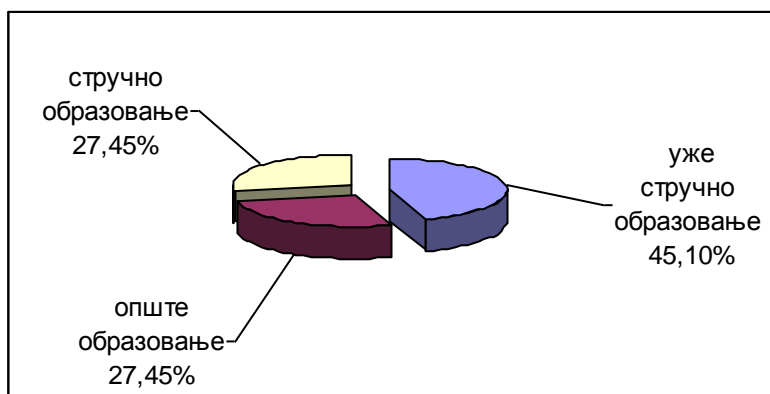
У Табели 1 могу се уочити факултети у којима је та појава израженија (тј. када је обим уже стручног образовања значајније већи од 60% предмета). Сличан је омјер и броја предвиђених часова, као и броја европских трансфер кредита (ECTS).

Слична је и структура и наставних планова другог циклуса учитељског студија, што је приказано у наредној табели.

Табела 3. Преглед броја предмета на другом циклусу (master) учитељског студија

Установа у којој је организован други циклус учитељског студија	Број наставних предмета					
	општих	%	стручних	%	уже стручних	%
1. Учитељски факултет у Београду	1	25	1	25	2	50
2. Учитељски факултет у Врању	3	42,86	1	14,28	3	42,86
3. Учитељски факултет у Ужицу	1	14,28	2	28,57	4	57,86
4. Педагошки факултет у Сомбору	2	28,57	2	28,57	3	42,86
5. Педагошки факултет у Јагодини	1	25	1	25	2	50
6. Учитељски факултет у Призрену - Лепосавићу	2	33,33	2	33,33	2	33,33
7. Филозофски факултет У Бањој Луци	2	22,22	3	33,34	4	44,44
8. Педагошки факултет у Бијељини	2	33,33	1	16,67	3	50
Укупно	14	27,45	14	27,45	23	45,10

У Табели 3 могу се запазити знатне разлике у структурама наставних планова другог циклуса (мастер) учитељског студија на појединим факултетима јавних универзитета. У цјелини гледано, изражена је тенденција повећања обима општег образовања (умјесто око 10% предмета, њих 27,45%), на уштрб обима стручног и уже стручног образовања.



Графикон 2. Обим општег, стручног и уже стручног образовања студената другог циклуса (мастер) учитељског студија

Тенденције сцијентизма не заустављају се само на пренаглашавању обима уже стручног образовања у структури наставног плана учитељског студија. Настављају се у развијању програма наставе (предавања, вјежби, предиспитних вјежби, начина полагања испита, обавезне и шире литературе...) уже стручних предмета, који су, поготово у појединим случајевима, у већој мјери слични програмима истоимених предмета матичног факултета (филолошких, природних, математичких наука, академија умјетности...) него што одговарају специфичностима учитељског студија. Продубљују се у претежно предавачкој реализацији таквих програма са очекивањем да се усвоји, што већа количина научних и стручних знања, чија се репродукција провјерава у оквиру предиспитних обавеза и испита. Знатан дио таквих садржаја нема везе са учитељским компетенцијама.

На тенденције сцијентизма указују и налази нашег емпиријског истраживања ангажованости студената и наставника/сарадника у учитељском студију. Према статистичким показатељима у *Табели 4* можемо уочити да се студенти и наставници/асистенти учитељског студија статистички значајно не разликују у процјенама сазнајних, критичких, креативних активности, односно ангажованости студената учитељског студија ($t=0,87$; $Sig=0,39$). Процјене и једних и других су у просјеку задовољавајуће. Дакле, и студенти и наставници/асистенти процјењују да би цјелокупно ангажовање студената могло бити запаженије.

Табела 4. Процјене ангажованости студената учитељског студија

Испитаници	N	M	σ	t-омјер	Ниво значајности
студенти	212	27,28	4,12	0,87	0,39
наставници/асистенти	50	26,00	4,84		

Занимало нас је да ли постоји статистички значајна разлика у појединачним димензијама самопроцјене студената и рецепције наставника/асистената. Резултати указују да у димензијама мотивисаност, одговорност, активност, креативност, те колегијалност не постоји статистичка разлика у процјенама студената и наставника/асистената. Статистички значајна разлика је видљива у процјени критичког мишљења студената. Наиме, наставници студенте у просјеку процјењују недовољно критичним. Доминацијом предавачко-приказивачке наставе на учитељском студију у којој је носилац активности претежно наставник/сарадник и формалистичком примјеном иновативних модела универзитетске наставе није у довољној онемогућено је да студенти аргументовано критикују, претпостављају, пројектују, истражују, интерпретирају, увјерљиво доказују, правилно генерализују, те на тај начин развијају своје стваралачке и мисаоно-критичке потенцијале до личних максимума.

Према показатељима у наредној табели можемо видјети да не постоји статистички значајна разлика у процјенама студената и наставника/асистената. Наиме, и једни и други се у просјеку слажу да је подршка наставни-

ка у ситуацијама повратног информисања о успјеху студената претежно умјерена. Када добију повратну информацију о успјеху студената већина наставника/сарадника је умјерено одушевљена, заинтересована, стимулисана, отворена и иницијативна. Ови налази указују на још увијек присутне формално-службене односе водитеља учитељског студија (наставници/сарадници) према развијању професионалних компетенција студената.

Табела 5. Процјене наставникове подршке студентима учитељског студија

Испитаници	N	M	σ	t-омјер	Ниво значајности
студенти	212	29,55	7,73	0,26	0,80
наставници/асистенти	50	29,17	7,51		

Занимало нас је како студенти и наставници/асистенти процјењују наставниково вредновање знања, вјештина и способности студената. Статистички показатељи у *Табели 6* указују на чињеницу да нема статистички значајне разлике у процјенама и студената и наставника/сарадника и да су оне умјерено позитивне. Према вриједностима аритметичких средина можемо закључити да су студенти, иако не статистички значајно, мање задовољни наставниковим вредновањем од самих наставника. Према рецепцијама и једних и других, вредновање је умјерено позитивно.

Табела 6. Процјене наставниковог вредновања знања, умјећа и способности студената на учитељском студију

Испитаници	N	M	σ	t-омјер	Ниво значајности
студенти	212	19,08	5,59	-1,50	0,14
наставници/асистенти	50	20,33	4,06		

У претходном истраживању установљено је да према искуствима готово сваког трећег студента (20,1%) и сваког другог професора и асистената (49,5%) водитељи универзитетске наставе (наставници/асистенти) више цијене чињенично знање, него критичко мишљење, радозналост и креативност студената. Знатно мањи број ($\chi^2=184,608$; $\text{Sig}=0,00$) студената (7,9%), него професора и асистената (23,8%) запазила је да је све уочљивији формализам у праћењу и вредновању предиспитних обавеза студената (Илић, 2011).

Сцијентизам је присутан и у оквиру појединих опште образовних, па и опште стручних предмета, али не у размјерама као што је то у уже стручним предметима. Наиме, уже стручно образовање заузима 60-70% обима учитељског студија (по броју предмета, часова, ECTS...), што чини много већи „простор“ за манифестовање ове појаве. Већина наставника/сарадника претходно је професионално припремана (на основним и постдипломским студијама) у духу сцијентизма и дидактичког материјализма,

скромног су (а у појединим случајевима и без икаквог) педагошког, андрагошког, психолошког и дидактичког образовања, те не познају законитости васпитно-образовног процеса, нити развојне специфичности дјетета млађег школског узраста. Зато, у њиховом видокругу и нису начини превазилажења противрјечности између дидактичког материјализма и дидактичког функционализма. Њихов „долазак“ на позиције егземпларизма, конструктивистичког, откривалачког, истраживачког, активног и интерактивног стицања трансферабилних знања, умијећа, увјерења и способности (професионалних компетенција) студената у иновативној настави учитељског студија могућ је у оквиру андрагошко-дидактички утемељеног, систематског и стимулативног система стручног усавршавања у оквиру професионалног развоја асистената и доцената.

Коријени сцијентизације учитељског студија вјероватно су:

- Преферирање ускостручних и личних интереса приликом заснивања радног односа наставника и асистената у учитељском студију;
- недовољно познавање кључних професионалних компетенција учитеља у савременом васпитно-образовном процесу;
- запостављање суштинских циљева, задатака и садржаја разредне наставе у модерној и квалитетној основној школи;
- педагошко-психолошка необавјештеност о психофизичким карактеристикама дјетета млађег основношколског узраста, као и о законитостима и другим елементима васпитно-образовног процеса у првој и другој тријади наше основне школе;
- недовољна дидактичко-методичка обученост наставника/сарадника за извођење иновативне универзитетске наставе у чијем центру је конструктивистичко-сазнајна и стваралачка ангажованост студената усмјерена на јачање професионалних стручних учитељских компетенција, итд.

Могуће негативне посљедице сцијентизације учитељског студија су:

- Растући дидактички материјализам који се манифестује у повећању броја предмета и програмских садржаја и тежње да студенти усвоје што већу количину вербално-књишких репродуктивних знања, а запостављање егземпларних и трансферабилних знања, умијећа и способности стимулативних у развоју учитељских компетенција;
- доминирајућа предавачко-приказивачка настава и слушалачка активност студената, што спутава њихове мисаоно-критичке и креативне активности, а служи и као негативан модел за њихово будуће учитељско испољавање;
- формализам и вербализам у репродуктивним знањима студената, што више спутава, него што ослобађа њихове учеће и творачке активности;
- подстицање укоријењивања својстава индолентних, конформистичких, егоистичких и поданичких личности, а занемаривање својстава рефлексивно-критичких, творачких, просоцијалних, одговорних, смјелих, хуманизованих и еманципованих личности на које ће се моћи угледати њихови будући васпитаници итд.

4. Показатељи психопедагогизације учитељског позива

Психопедагогизација учитељског студија није изражена у изради наставних планова и програма, јер на већини факултета стручно (педагошко, андрагошко, дидактичко, психолошко) образовање има обим око 30% предмета (часова, ECTS)² што је у складу са научно-теоријски утемељеном оптималном структуром иницијалног образовања студената, будућих наставника. Ова тенденција испољава се у конципирању програма појединих предмета и још у већој мјери у њиховој претежно од учитељске професије удаљеној предавачкој реализацији и формалистичкој евалуацији, по угледу на матичне студијске програме (психологије, педагогије). На то указују и налази нашег експлоративног емпиријског истраживања.

Према исказима непосредних учесника наставе може се примјетити да је мисаоно-евалуативна активност студената учитељског студија само дјелимична и да могућности стимулисања и конструктивно-критичког ангажовања студената у универзитетској настави нису још на нивоу захтјева друштва знања, доживотног учења и сталног унапређивања општих и професионалних компетенција будућих учитеља.

Према процјени 16,3% студената и 9,9% наставника и сарадника професори и асистенти ријетко стварају могућности да студенти у настави размишљају, провјеравају и откривају нова сазнања и да тако буду у центру наставног процеса. Такве ситуације су повремене према исказима 36,11% студената и 8,6% професора и асистената. Мали је број студената (33,7%) наставника и сарадника (36,6%) уочило да професори реализују интерактивно и мултимедијски прожета предавања која стимулишу рефлексије, критичко мишљење, истраживања и креативност студената.

Сличан број студената (39,6%), наставника и асистената који запажају да асистенти изводе уобичајене (класичне) вјежбе на којима се анализирају семинарски радови, литература, те дају допунска објашњења. Радионичке, интерактивне, симулацијске и практичне вјежбе стављају у први план активно, искуствено и откривалачко учење и стваралаштво студената, чиме они стичу трајније вриједне уже стручне професионалне компетенције. Према исказима 36,1% студената и 45,5% наставника и сарадника такве вјежбе су увијек или често у настави. Но, за 23,3% студента и за сваког петог наставника и сарадника (21, 8%) такве вјежбе су још увијек ријеткост у универзитетској настави.

Исходи квалитета учитељског студија доћи ће до изражаја када студенти одговарајућег циклуса студија буду показали и доказали знања, вјештине и способности тј. професионалне компетенције за ефикасан васпитно-образовни рад са ученицима млађег основношколског узраста. Ме-

² На појединим факултетима (Бијељина, Јагодина) тај обим је смањен, јер су двије за јачање васпитачких компетенција будућих учитеља релевантне научне и академске дисциплине – школска и породична педагогија предвиђене у наставном плану првог циклуса као један једносеместрални предмет (2+1 часова). На осталим факултетима није такав случај.

ђутим, исходи учења вреднују се још у току студија. Према резултатима нашег недавно објављеног истраживања (Илић, 2012, стр. 62) показатељи учесталости оцјењивања исхода (компетенција) студената у првом и другом циклусу учитељског студија према процјенама испитаника наведени су у сљедећем табеларном прегледу.

Табела 5. *Процјене студената и наставника о исходима универзитетске наставе*

Оцјењују се ИСХОДИ наставе		Степен слагања					X Хи квадрат	Ниво значајности
		Увијек %	Често %	Повремено %	Ријетко %	Никада %		
а) знање и разумијавање	студенти	23,5	47,2	24,6	3,5	1,1	24,08	0,00
	наставници	45,5	37,4	12,1	5,1	-		
б) примјена знања и разумијевања	студенти	12,9	43,8	30,7	10,7	1,9	12,41	0,02
	наставници	28,4	34,7	23,8	14,9	2,0		
в) доношење судова	студенти	4,12	23,6	43,6	26,0	2,8	18,95	0,00
	наставници	11,0	33,0	35,0	15,0	6,0		
г) вјештина комуницирања	студенти	12,5	35,3	31,2	17,6	3,4	2,87	0,58
	наставници	17,0	31,0	27,0	21,0	4,0		
д) вјештине учења	студенти	11,8	30,5	31,6	21,6	4,5	1,05	0,90
	наставници	10,9	29,7	28,7	24,8	5,9		
ђ) вјештина управљања информацијама	студенти	5,8	30,5	37,9	21,1	4,7	14,12	0,01
	наставници	15,0	24,0	29,0	26,0	6,0		
е) способност рјешавања проблема	студенти	9,9	29,5	36,4	18,2	6,0	8,97	0,06
	наставници	18,8	28,7	28,7	14,9	8,9		
ж) тимски рад	студенти	7,5	28,8	30,5	26,0	7,1	6,78	0,15
	наставници	11,9	22,8	36,6	18,8	9,9		
з) креативност	студенти	8,8	27,6	30,8	25,4	7,3	4,91	0,30
	наставници	14,9	26,7	27,7	26,7	4,0		

Наиме, највећи број студената (70,7%), наставника и сарадника (82,9%) слаже се у процјенама да су знање и разумијевање најчешћи исходи универзитетске наставе који се и сада оцјењују. По фреквенцијама слиједи примјена знања и разумијевања, што нешто чешће истичу наставници и сарадници (63,1%), него студенти (56,7%). Оцјењивање осталих исхода квалитета учитељског студија конципиране у духу Болоњског процеса најчешће је запостављено. Сваки трећи испитаник (студент, наставник и сарадник) запажа да се ријетко вреднују вјештине управљања информацијама, способности рјешавања проблема, вјештине учења, креативност, тимски рад и вјештина комуницирања.

Већи је број студената (26,0%) него наставника и сарадника (15,0) којима смета што се ријетко оцјењује доношење судова. „И ови показатељи истраживања учесталости вредновања тих елемената проширених Даблинских дескриптора указују да је још увијек запостављено вредновање, а вјероватно и развијање, наведених општих професионалних компетенција које студенти стичу у универзитетској настави. Управо такве компетенције апострофиране су у циљевима Болоњске декларације и у активностима успостављања јединствене зоне европског високог образовања, а имаће у будућности све већу вриједност на свјетском тржишту рада, у демократским друштвеним заједницама, у доживотном учењу, слободном времену и у свим областима живота сваког појединца“ (Исто, стр. 63).

Већина наведених налаза потврђује други дио наше хипотезе да у реализацији и евалуацији стручног образовања преовлађује предавачко и репродуктивно-књишко учење, чиме се манифестује психопедагогизација учитељског студија.

Запостављајући закономјерности васпитно-образовног процеса у првој и другој тријади основне школе и специфичности одрастања дјете млађег основношколског узраста, у условима савремених цивилизацијских промјена, протагонисти психопедагогизације у учитељском студију посредују врло уопштена, класична, па и застарјела деконтекстуализована педагошка, андрагошка, па и дидактичка и психолошка сазнања, која су врло удаљена од професионалних компетенција савременог учитеља. Психопедагогизација учитељског студија појављује се у следећим варијантама:

- Проширивање програма педагошких и психолошких предмета уопштеним, превазиђеним и деконтекстуализованим чињеничким садржајима и научно неверификованом литературом, а занемаривање егземпларних, трајније вриједних и за учитељску професију, трансферабили знања и умијећа;
- доминација предавачких активности наставника, репродуктивно-вјежбовних и рекреативно-забавних ангажмана асистената, симплификованих информатичких извора информација, а запостављање конструктивистичког, критичког и откривачког усвајања егземпларних професионално трансферабилних знања, интернализације стваралачких умијећа и вриједности, што би ослобађало рефлексивно-мисаоне, критичке творачке активности студената;
- вредновање количине запамћеног вербално-књишког чињеничног садржаја у оквиру колоквијума и испита, а занемаривање „самооцјењивања као дијела процеса учења (Кузмановић и Павловић, 2011, стр. 63) и евалуације разумијевања егземпларних знања, умијећа и увјерења и њихове креативне примјене у решавању симулираних и реалних професионалних проблемских ситуација.

Међу вишеструким узроцима евентуалне психопедагогизације могу се препознати:

- Преферирање концепције, „радне“ атмосфере и стила рада наставника/сарадника на класичним основним и постдипломским студијама психологије и педагогије чији су учесници некад били наставници/сарадници;
- имплицитни утицај личних ученичких и студентских искустава;
- недовољна професионална оспособљеност наставника и сарадника за припремање, извођење и вредновање иновативне универзитетске наставе у чијем центру су професионално релевантне сазнајне, откривачке, критичке и стваралачке активности студената фокусиране на трансферабилно-компетенцијске исходе подржане дјелотворним водитељским поучавањем.

Могуће последице психопедагогизације учитељског студија у појединим случајевима су:

- Пасивизам студената и нестимулативност наставе,
- вербализам, формализам и површност у знањима, професионалним вјештинама и навикама студената,
- неадекватна професионална припремљеност студената за рјешавање педагошких и психолошких проблема у школској пракси,
- неповољно мишљење академске и стручне јавности о важности педагошко-психолошког образовања за учитељски позив.

Стратегије предупређивања и елиминисања и евентуалне психопедагогизације учитељског студија углавном су сличне претходно наведеним за спречавање сцијентизације тог студија, те их није потребно понављати.

5. Закључак

На већини јавних високошколских установа све је израженија сцијентизација, а у одређеним случајевима и психопедагогизација учитељског студија. Ове тенденције негативно утичу на структурирање наставних планова првог и другог циклуса учитељског студија, на развијање програма наставних предмета, на квалитет универзитетске наставе и исходишне професионалне компетенције будућих учитеља.

Неопходне су и могуће следеће стратегије предупређивања и елиминације сцијентизације (па и психопедагогизације) учитељског студија:

1. У припремању, лиценцирању, провјеравању лиценци и акредитацији јавних и приватних високошколских установа у потпуности респектовати научно утемељени омјер обима у структури наставних планова свих студијских програма наставничких факултета (међу којима је и програм учитељског студија) који износи а) 10% општег образовања, б) 30% стручног образовања и в) 60% уже стручног образовања студената будућих наставника.

2. Синтезом научних сазнања о законитостима васпитно-образовног процеса у разредној настави, о специфичностима одрастања и васпитања дјеце млађег школског узраста и о искуствима и педагошким достигнућима напредног учитељства, идентификовати кључне компетенције савременог учитеља, те их у што већој мјери респектовати приликом развијања, иновирања, реализације и евалуације сваког наставног предмета и области у учитељском студију.
3. Усагласити и континуирано примјењивати научно заснован (акредитован и у избору за наставничка звања обавезан) систем стручног усавршавања у оквиру професионалног развоја асистента и доцената ангажованих на учитељском студију.

Литература

1. Armstrong, T. (2008). Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb: Educa.
2. Банђур, В. (2000). Предметно-методолошке особености методике разредне наставе. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 3-4, стр. 51-68.
3. Winkel, R. (1980). *Die kritische – kommunikative Didactic*. Westermanns. Pad. Beritage 32, 5.
4. Илић, М. (2003). Развијање стандарда методичког образовања будућих учитеља. Зборник *Образовање и усавршавање будућих учитеља*. Ужице: Учитељски факултет.
5. Илић, М. (2009). Дидактичко образовање и методичко оспособљавање студената на наставничким факултетима. Зборник радова са Научног скупа *Наука и настава на универзитету*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет, стр. 235-247.
6. Илић, М. (2010). Иницијално образовање и стручно усавршавање учитеља за ефикасну наставу почетног читања и писања. Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Образовање и стручно усавршавање наставника* Ужице: Учитељски факултет, стр. 274-282.
7. Илић, М. (2011a). Рационализација и модернизација иницијалног образовања будућих учитеља. Зборник са научног скупа са међународним учешћем *Настава и учење (сметње и проблеми)*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 353-364.
8. Илић, М. (2011b). Квалитет универзитетске наставе и Болоњски процес. Уводни реферат на Научном скупу *Квалитет наставног и научног рада и Болоњски процес*. Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 9-44.
9. Илић, М. (2011b). *Домети дидактике и модели наставног рада*. Београд: Српска академија образовања: Годишњак – Приступна излагања чланова САО.
10. Илић, М. (2011g). Планирање, остваривање и евалуација темељних квалитета рада ученика у ефикасној разредној настави. Бања Лука: *Нова школа*, бр. 8, стр. 81-99.

11. Илић, М. и Јерковић, Ј. (2013). Рецепција непосредних чинилаца учитељског студија. Зборник *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет.
12. Јокановић, С. и сарадници (2011). *Упутство за израду и побољшање студијских програма*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
13. Klafki, W. (1980). *Die bildungstheoretische Didactic*. Westermanns. Pad. Beritage 32, 1.
14. Howard, J. (2007). *Curriculum Devalopment*. Department of Education. Elon University.
15. www.uf.bg.ac.rs прочитано 22.11.2013.
16. www.ucfak.ni.ac.rs прочитано 20.11.2013.
17. www.pef.uns.ac.rs прочитано 23.11.2013.
18. www.pefja.kg.ac.rs прочитано 24.11.2013.
19. www.uf-pz.net прочитано 24.11.2013.
20. www.ff.unibl.org прочитано 24.11.2013.
21. www.pfb.unssa.rs.ba прочитано 22.11.2013.

Mile Ilić, Ph.D.

SCIENTIZATION AND PRESERVATION OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CHARACTER OF TEACHER EDUCATION STUDIES

Abstract: *Scientization tendencies, rather than those preserving the psychological-pedagogical character, of the concept, structure and content of the first, second and third cycle studies of teacher education, particularly at certain colleges, are becoming more and more prominent. Under pressure from individuals and groups of teachers the segments of the teaching programs of study are becoming similar to the parts of the study programs of the Faculties with tangent systems disciplines. Unbalanced structure of the (eclectic) study programs and their realization (mostly lecturing and reproductive-verbose) neglects the key final professional competences of future teachers and researchers of educational processes in an innovative and effective classroom instruction. This may produce a negative effect on the quality of the processes and outcomes of educational work, especially the child-rearing responsibility of teachers.*

Keywords: *Teacher Education, scientization, preservation of psychological-pedagogical character, study program, future teachers' professional competences.*

Проф. др Раденко С. КРУЉ
Српска академија образовања, Београд
Доц. др Звездан АРСИЋ
Филозофски факултет, Косовска Митровица
Мр Јелена КРУЉ ДРАШКОВИЋ
Учитељски факултет, Лепосавић

УСАГЛАШЕНОСТ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА УЧИТЕЉСКИХ ФАКУЛТЕТА У ФУНКЦИЈИ МОБИЛНОСТИ СТУДЕНАТА

Сажетак: У нижим разредима основне школе, тј. у разредној настави, учитељи су носиоци већине наставних активности и на њима лежи највећа одговорност за успех у васпитно-образовном раду са ученицима. Савремено друштво карактеришу бројне промене у социјалној, научној, техничкој и технолошкој сфери које за последицу имају промену улоге и задатака школе који се стално редифинишу. Зато, образовање учитеља треба да буде конципирано тако да учитељима омогућава успех у реализацији васпитних, образовних и функционалних задатака наставе. На преласку из 20. у 21. век, а нарочито са болоњском реформом, активности у домену образовања учитеља, највећим делом биле су усмерене на изградњу јединственог модела њиховог образовања, који ће се темељити на стицању компетенција, односно развијању способности за овладавањем струком, научним дисциплинама и педагошком методологијом. Поред тога, јединствен модел образовања учитеља заснован је и на развијању способности успостављања односа и ефикасне комуникације са ученицима, али и са осталим факторима који на било који начин учествују у организацији и реализацији васпитно-образовног рада у школи и ван ње.

Јединствен модел образовања учитеља подразумева усаглашеност наставних планова на учитељским факултетима, која представља најважнији услов за мобилност студената. Из тог разлога, главна пажња у раду је усмерена на проучавање и анализу усаглашености наставних планова учитељских факултета код нас, према параметрима који се односе на укупан број предмета на студијским програмима, број предмета на годинама студија и заступљеност педагошких дисциплина у њима.

Кључне речи: наставни план, студенти, учитељи, компетенције, способности.

Увод

Промене које се дешавају у свим аспектима цивилизацијског развоја, имају велики утицај на школу. Сведоци смо честих реформи васпитно-образовних система од којих се очекује да организацију рада у школама учине ефикаснијом и рационалнијом. Међу педагошким теоретичарима и свима који се на било који начин баве проблемима организације и реализације наставног рада у школи, постоји релативно висок степен сагласности о томе да учитељи представљају кључни фактор у реформи образовања, а да

се нове улоге могу остварити једино уз веће ангажовање студената, будућих учитеља. Да бисмо могли да одговоримо савременим захтевима, потребни су одговарајући студијски програми за образовање учитеља који ће бити у функцији успешне реализације задатака који су им постављени.

Познато је да је улога учитеља у васпитању младих нараштаја веома сложена. Међутим, познато је и то да јој се не придаје довољан значај. Због њеног мултидимензионалног карактера, неопходно је да се учитељи више ангажују на њеној потпуној професионализацији. За реализацију овог задатка поред адекватних студијских програма, потребно је и да селекција кандидата за упис буде у складу са сложеношћу и значајем учитељске професије и да процес оспособљавања учитељског кадра буде усмерен на примењиво високошколско образовање. Професионализација учитељског позива није ништа друго него побољшање квалитета образовања. Циљ професионалног образовања будућих учитеља је да помогне студентима да схвате основне законитости васпитно-образовног процеса, да стекну неопходно искуство за рад у настави и школи и да разумеју положај субјеката наставног рада, пре свих наставника и ученика.

Историјски преглед образовања учитеља у Србији

Образовање учитеља неодвојива је компонента развоја друштва. Оно у Србији има веома дугу традицију. Међутим, што се тиче учитељске спреме, све до „Устојенија јавног училишног настављенија“ од 23. септембра 1844. године, није постојао никакав формални услов. У члану 22 Устројенија је стајало: „За учитеље основни училишта само ће се они засад примати који су богословске науке с успехом завршили, и они ће осим свидитељства о наукама морати показати и свидитељство доброг владања нарочито последње године. Доцније ће пак моћи бити учитељи и они који су гимнасију по новом Устројенију овом изучивши педагогику с методиком свршили“ (Ћунковић, 1970: 30). Основа за организовано образовање учитеља постављена је 1870. године када је у време намесништва донет први Закон о уређењу учитељске школе (Тешић, 1974: 404). Прву учитељску школу у Кнежевини Србији, тј. *педагогическо завиденије за образовање учитеља народних основних школа*, у Крагујевцу, отворио је тадашњи министар просвете Димитрије Матић на Савин дан (27. јануара) 1871. године (исто). После три године рада у Крагујевцу, школа се преселила у Београд, а 1877. године школовање учитеља је са три продужено на четири године. Због „шуровања ученика учитељске школе са опозицијом“ како се писало у извештајима жандармерије из тог периода, ова школа је 1896. године након прославе 25. година постојања премештена у Алексинац.

Историја школовања за Србе изнад Саве и Дунава почела је читав век раније. Наиме, 1. маја 1778. године у Сомбору је основана Норма, прва установа за образовање учитеља на српском језику у Хабзбуршкој монархији (Степановић, 2009: 271). Њен први учитељ Аврам Мразовић, син сом-

борског свештеника Георгија, просветитељ и хуманиста, уврстио се са још двојицом знаменитих просветитеља тога доба, Стефаном Вујановским и Теодором Јанковићем Миријевским у пионире модерне епохе српског школства (исто). Године 1812, у Сент Андреји, престоници српске културне, историјске и просветне мисли изван граница тадашње Србије, Стефан Несторовић оснива прву српску учитељску школу. Већ 1815. године, школовање у њој је продужено на две године, а 1816. године, ова школа је пресељена у Сомбор, где као учитељска школа ради све до 1973. године када је прерасла у Педагошку академију.

Образовање учитеља у Србији у прошлости одвијало се на институционални и ванинституционални начин који су чинили јединствену целину. У првој половини 19. века успоставља се државни надзор над радом школа. Године 1836. уводи се функција директора свију школа у Србији (Ћунковић, 1971: 32). Први директор био је Петар Радовановић (исто), коме је дато посебно упутство - *Наставленије директору свију школа у Књажевству Србији*, са јасним задацима да посећује школе, да ради са учитељима са циљем да побољша како рад школа, тако и рад учитеља. За време владе Уставобранитеља 1844. године, од стране Попечитељства просвештенија донесено је *Наставленије за учитеље основни училишта* (исто: 33). Ово упутство веома је важно за унапређивање рада учитеља у то време, јер је садржало важна дидактичко-методичка упутства која су била усмерена на развој логичког мишљења, сузбијање механичког учења, укидање методе срицања и увођење нових гласовних метода у настави почетног читања и писања, употребу наставних средстава, примену принципа очигледности, систематичности и поступности, организовање практичне наставе итд. Поред ових упутстава је садржало и смернице о организацији и поретку рада ученичког, а садржало је и захтеве који су се односили и на владање учитеља.

Значајна пажња образовању учитеља у Србији у 19. веку била је усмерена на адекватну стручну литературу, јер се сматрало да се без добрих педагошких дела, методичких инструкција и одговарајућих приручника не може успешно изводити васпитни и образовни рад. Поред одговарајуће литературе која је набављана изван Србије, радило се и на стварању сопствене библиографије. Велике заслуге за то припадају Милутину Савићу, који је као главни школски управитељ написао три веома значајна дела која су била намењена учитељима: *Нараствени васпитатељ деце за родитеље и васпитатеље*, *Практична рачуница за родитеље и Педагошко-методичко наставленије за учитеље основни школа* (исто: 43-44). У другој половини 19. века као последица општег напретка и развоја школства почињу да излазе и стручни листови и часописи међу којима се посебно издвајају *Школа*, *Школски лист*, *Нова школа*, *Учитељ*, *Просветни гласник*, *Учитељски весник* и други, који својим садржајем дају значајан допринос образовању учитеља у то време.

Седамдесетих година 19. века у Србији долази до појаве првих учитељских зборов. Они су најчешће били организовани за шире подручје, срез или округ, а циљ им је био да утичу на развој свести о потреби васпита-

ња деце и подизања квалитета рада учитеља, али и иницирање расправа о сталешким питањима. Такви зборови нарочито су били запажени у Београду, Крагујевцу и Шапцу, а један од закључака збора у Београду био је „да треба лечити мало метод школски а мало плате учитеља“ (Тешић, 1957: 53). Ова ванинституционална компонента образовања учитеља, посебно се развијала у оквиру напредног учитељског покрета између два рата, преко часописа *Учитељска борба*, *Учитељска стража*, *Искра*, а нарочито преко библиотеке *Будућност*, коју су основали учитељи социјалисти предвођени Милошем Б. Јанковићем, Драгутином Прокићем и Драгишом Михајловићем који су се залагали за нову, модерну и активну школу, школу рада, школу пуне активности ученика који треба да буде активни субјект, а не објект у васпитно-образовном раду.

Учитељске школе су у дугом временском периоду након другог светског рата чиниле основу не само за припремање будућих учитеља, већ и наставног кадра уопште. Оне су седамдесетих година прошлог века прерасле у Више школе и Педагошке академије. Доношењем Закона о оснивању Учитељских факултета и о укидању и промени делатности Педагошких академија и Виших школа (Службени гласник РС: 49/93), Педагошке академије у Београду, Ужицу, Јагодини, Врању, Сомбору и Призрену престају са радом и у њиховим просторијама са преузимањем имовине, средстава, права и обавеза са радом, почињу новоосновани учитељски факултети.

Значај и улога педагошких дисциплина у образовању учитеља

Од најранијих фаза педагошке дисциплине имале су значајну улогу у образовању учитеља и на изврстан начин детерминисале његову оспособљеност. Педагошко образовање, заједно са психолошким и дидактичко-методичким образовањем треба да има „централно место“ у студијским програмима који образују будуће учитеље. Систем педагошких дисциплина обухвата:

- породичну педагогију,
- предшколску педагогију,
- школску педагогију (основношколска педагогија и средњошколска педагогија),
- високошколску (универзитетску) педагогију,
- домску (интернатску) педагогију,
- историју педагогије (општа историја педагогије и национална историја педагогије),
- компаративну педагогију,
- теорију васпитања,
- специјалну педагогију,
- војну педагогију,
- религијску педагогију,
- индустријску педагогију,

- педагогију слободног времена,
- педагошку комунологију,
- педагошку футурологију,
- медијску педагогију,
- педехтологију,
- андрагогију,
- методологију педагошких истраживања,
- педагошку дијагностику,
- педагошку информатику
- дидактику и
- методике наставе предмета.

Реализација задатака који се данас постављају пред учитеље подразумева познавање општих законитости васпитно-образовног рада са децом. То значи, да од заступљености педагошких дисциплина у студијским програмима за образовање учитеља, зависи њихова оспособљеност за примену стечених знања у конкретним наставним ситуацијама, њихову анализу и прилагођавање конкретним условима, а у неким ситуацијама чак и критичко сагледавање, што за последицу треба да има остваривање циљева и задатака васпитања.

Педагошка наука у учитељу види синтезу учитеља и васпитача који стваралачком комуникацијом и повезаношћу различитих компетенција (стручних, вредносних, етичких, педагошких, дидактичких, еколошких, верских, традиционалних) са ученицима остварује, поспешује, организује и води васпитно-образовни процес према њиховим потребама, могућностима и способностима. У процесу реформе образовања у Србији уважена је актуелна европска оријентација ка компетенцијама учитеља, уз нагласак да је то отворен систем образовања у односу на изоловане системе, комплекснији и захтевнији за све непосредне учеснике школског живота (Златковић, 2013: 634). Такав однос према овом проблему треба да афирмише педагошки аспект компетенција учитеља које су категорисане у неколико области:

- трансформацију академских знања у прикладне садржаје у школском поучавању,
- пренос основних друштвених вредности,
- бављење темама везаних за друштвену одговорност (људска права, екологија и промене у окружењу),
- уважавање индивидуалних разлика у презентирању градива,
- планирање и извођење ваннаставних активности,
- примена истраживачких метода за унапређивање властите праксе и
- развој свести о неопходности примене образовне технологије у настави (Сучевић, Цвјетичанин, Сакач, 2011: 18).

Иако је у процесу реформе образовања у Србији декларативно прихваћена европска оријентација компетенција учитеља и развијана свест о томе да педагошки аспект компетенција будућих учитеља има велики значај у реализацији задатака наставе у школи, заступљеност педагошких дисциплина у студијским програмима за образовање учитеља није на нивоу прокламованих захтева у овом домену. Пуно је разлога који упућују на

овакав закључак, а међу најзначајније, спадају неуједначеност студијских програма за образовање учитеља у односу на укупан број предмета и број предмета на годинама студија, неуједначен број предмета из домена педагошких дисциплина и неоправдано „избацивање“ предмета предшколска педагогија из студијских програма за образовање учитеља.

Предмет, циљ и задаци истраживања

У највећем броју земаља у нашем ближем и даљем окружењу, у последњој деценији, десила се велика реформа васпитно-образовних система. У том процесу, реформа високошколског образовања због значаја и улоге коју има за развој друштва, привлачила је посебну пажњу и интересовање. Оно што је посебно битно и на шта треба указати, односи се на чињеницу да су високошколске институције у Европи доживеле велику трансформацију. Основни циљ те трансформације био је стварање јединственог система универзитетске наставе, према одредницама Болоњске декларације -документу који је 1999. године потписало 19. европских земаља. Суштина реформе високошколских институција према Болоњској декларацији односила се на:

- израду наставних планова и програма у складу са националним потребама држава потписница и захтевима тржишта,
- стварање квалитетних механизма који могу да буду у функцији контроле квалитета наставног процеса (почев од конципирања наставних планова и програма, преко извођења наставе до верификације),
- стварање партнерских односа између наставника и студената у образовном процесу и
- смањивање дужине (времена) студирања и смањивање броја оних који одустају од студија.

Дакле, реформа високошколског образовања треба да, кроз повећање ефикасности система студирања и подизања квалитета студија, створи услове за примену европског стандарда у образовању. У том смислу постављени су и одређени захтеви. Увођење европског система преноса бодова (ЕСПБ) и стварање нове структуре студија која се састоји из три циклуса – додипломски, дипломски (мастер) и докторске студије захтеви су чија је реализација требало да обезбеди ефикасност студирања. Поред тога, један од захтева односио се и на компатибилност, односно усаглашеност наставних планова на студијским програмима, чији је циљ био да обезбеди мобилност, односно проходност студената на исте студијске програме различитих високошколских установа.

Данас се настава на високошколским установама према одредницама Болоњске декларације одвија у 50-ак земаља. Будући да је и Србија 2003. године потписала Болоњску декларацију, трансформација нашег високошколског образовања, а самим тим и студијских програма за образовање учитеља, започела је школске 2003/2004. године. Међутим, и поред јасних смерница у домену усаглашености наставних планова, овај захтев када су у питању студијски програми за образовање учитеља на учитељ-

ским и педагошким факултетима није уважен. У акредитационом циклусу, који је завршен 2008. године, релативно усаглашени планови и програми, конципирани у време њиховог оснивања 1993. године модификовани су у оквиру сваке институције појединачно (Златковић, 2013: 636). Уважавајући претходно наведене констатације, предмет овог истраживања је теоријско проучавање и анализа наставних планова на студијским програмима за образовање учитеља на учитељским (Београд, Врање, Ужице и Призрен – Лепосавић) и педагошким факултетима (Сомбор и Јагодина) у Србији. Овако одређен предмет истраживања друштвено је значајан и научно оправдан и има за циљ утврђивање чињеничног стања у односу на садржај наставних планова студијских програма за образовање учитеља, указивање на проблеме који у овом домену постоје и могуће правце њиховог превазилажења. У складу са одређеним предметом и циљем истраживања, издвојили смо посебне задатке које је требало реализовати. То су:

- утврђивање усаглашености у односу на укупан број наставних предмета,
- утврђивање усаглашености у односу на број наставних предмета по годинама студија,
- утврдити усаглашеност према заступљености педагошких дисциплина и
- утврђивање заступљености предмета предшколска педагогија.

Хипотезе истраживања

Полазећи од дефинисаног предмета, постављеног циља и дефинисаних задатака истраживања, али и од проучавања доступне литературе и анализе резултата најважнијих емпиријских остварења који се односе на поједине проблеме образовања учитеља, дошли смо до одређених сазнања на основу који смо дефинисали две хипотезе истраживања које гласе:

- наставни планови на студијским програмима за образовање учитеља нису усаглашени и
- у конципирању наставних планова на студијским програмима за образовање учитеља више је задовољен формални аспект (препоруке и захтеви), а суштина је занемарена.

Организација истраживања

Анализа планова на студијским програмима за образовање учитеља спроведена је крајем 2013. и почетком 2014. године, а у истраживању су примењене компаративна метода у анализи података доступних на сајтовима учитељских факултета и педагошких академија, и дескриптивна метода. У односу на параметре које смо желели да истражујемо, спроведена је квантитативна анализа (пребројавање) и квалитативна анализа (уочавање разлика).

Интерпретација и анализа резултата истраживања

Компаративно проучавање и анализа студијских програма за образовање учитеља на четири учитељска (Београд, Врање, Ужице и Призрен – Лепосавић) и два педагошка факултета у Србији (Сомбор и Јагодина) указује на њихову неусаглашеност према укупном броју наставних предмета, према броју предмета на годинама студија и према заступљености педагошких дисциплина, што се детаљније види у табели 1, 2 и 3.

Табела бр. 1. Укупан број предмета на студијским програмима за образовање учитеља

Назив и седиште факултета	Учитељски факултет Београд	Учитељски факултет Врање	Учитељски факултет Ужице	Учитељски факултет Призрен - Лепосавић	Педагошки факултет Сомбор	Педагошки факултет Јагодина
Укупан број предмета на студијском програму	57	56	47	56	52	49

Табела бр. 2. Број предмета по годинама студија на студијским програмима за образовање учитеља

Назив и седиште факултета	Учитељски факултет Београд	Учитељски факултет Врање	Учитељски факултет Ужице	Учитељски факултет Призрен - Лепосавић	Педагошки факултет Сомбор	Педагошки факултет Јагодина
Број предмета по год. студија	1	14	13	9	13	13
	2	15	14	13	12	14
	3	17	13	13	16	14
	4	11	16	12	15	11

Табела бр. 3. Заступљеност педагошких дисциплина по годинама студија на студијским програмима за образовање учитеља

Назив и седиште факултета	Учитељски факултет Београд	Учитељски факултет Врање	Учитељски факултет Ужице	Учитељски факултет Призрен - Лепосавић	Педагошки факултет Сомбор	Педагошки факултет Јагодина
Заступљеност педагошких дисциплина по годинама студија	1	2	2	2	2	1
	2	2	4	6	5	2
	3	12	5	10	12	11
	4	7	12	8	9	7
УКУПНО	23	23	26	30	22	18

У табелама су дати само неки параметри који указују на чињеницу да концепција студијских програма за образовање учитеља није у складу са прокламованим захтевима и веома неповољно стање домену образовања учитеља. Намера нам је била да укажемо да у овом домену постоје одређени проблеми у, али због обима и карактера овог рада, нисмо у могућности да извршимо свеобухватно проучавање и анализу осталих параметара наставних планова. Овако, наше хипотезе су потврђене, а и резултати неких емпиријских истраживања (Златковић, Петровић, 2011; Златковић, 2013), потврђују наше констатације. Наставни планови студијских програма за образовање учитеља нису усаглашени, а у њиховом конципирању и изради више се водило рачуна о томе да буде задовољен формални аспект, а суштина је, углавном, занемарена. То се најбоље види ако се дубље анализирају блокови изборних предмета и њихов однос према обавезним предметима. У свим студијским програмим, а испоштован је захтев КАП (комисије за акредитацију програма) који се односи на проценат бодова који треба да имају изборни предмети (минимум 15% бодова). Велика је неусаглашеност у називима предмета, па чак и у броју изборних блокова. Готово идентична ситуација је и када је у питању категорија предмета и процентуални однос између АО, НС, СА и ТМ предмета, који је у складу са захтевима КАП, али и овде постоје велике разлике у категоризацији истих предмета у различитим установама (факултетима). Дисперзија заступљености педагошких дисциплина креће се од 18 на студијском програму за образовање учитеља на педагошком факултету у Јагодини до 30 на учитељском факултету у Призрену - Лепосавићу. Кад је овај проблем у питању, иако то нисмо поставили као посебан задатак, морамо да истакнемо да постоје разлике и у називима предмета који спадају у домен педагошких дисциплина. Ту пре свега, мислимо на предмет педагогија који се јавља у варијантама општа педагогија и увод у педагогију. Оно што је посебно битно и на шта треба посебно скренути пажњу односи се на предмет предшколска педагогија. Овај предмет је, због специфичности учитељског позива, која је условљена чињеницом да деца у први разред долазе из предшколских установа и због карактеристика њиховог развоја у предшколском периоду, веома битан за успех у реализацији васпитно-образовних задатака на почетку школовања. Међутим, осим на студијском програму за образовање учитеља на Учитељском факултету у Призрену - Лепосавићу, где је заступљен као изборни предмет у четвртом семестру са фондом часова 2+1, на осталим студијским програмима предмет предшколска педагогија не постоји. Овакав однос према једном од најважнијих области васпитног рада, сигурно представља један од главних узрока за појаву дисконтинуитета између предшколских установа и школе, која има изразито негативне последице на развој деље личности и успех у школи, а самим тим и на успех у реализацији задатака наставе у њој. Оно што посебно забрињава када су у питању студијски програми за образовање учитеља односи се и на чињеницу да је могућност за мобилност, односно проходност студената са једног студијског програма на други у оваквим условима „готово немогућа“, а то

је управо био један од основних циљева Болоњске декларације. То даље, показује, „да се на студијским програмима за образовање учитеља не постижу сасвим уједначене компетенције који се као исходи очекују у њиховом образовању“ (Златковић, 2013: 642).

Високошколско образовање учитеља на учитељским и педагошким факултетима није довољно да се будући учитељи осећају сигурним, способним и успешним носиоцима васпитно-образовног рада. Да би били успешни у својој професији, њихово образовање треба да буде у складу са потребама друштвене праксе. Тражећи одговор на питање какав нам је учитељ потребан Џ. Раздевшек - Пучко (2003: 40), наводи позитивна искуства решавања овог проблема у Финској, где су, у образовној политици одређена начела на којима се заснива образовање будућих учитеља. То су:

- академски образован и оспособљен стручњак за истраживање,
- учитељ са развијеним вредностима личне слободе,
- учитељ оспособљен за обликовање циљева и реализацију и евалуацију резултата,
- учитељ који у свом образовању добија примерену комбинацију теоријског и практичног знања, при чему му теоријска знања пружају потребну аутономију, али и професионални избор практичног приступа.

Позитивни примери из других држава могу служити као модели за превазилажење проблема о коме говоримо, али их не треба унапред прихватати као једине и савршене моделе. Оно око чега би требало да постоји сагласност, односи се на то да је нама у образовању учитеља неопходно:

- изједначено високошколско образовање,
- интеграција предметне струке,
- адекватно педагошко-психолошко и дидактичко-методичко образовање,
- међупредметна повезаност и
- целоживотно учење.

Закључак

Професионализација учитељског кадра основна је претпоставка за квалитет образовања. Она треба да буде заснована на базичном образовању у коме не би требало да буде места за репродуктивно и формализовано знање које није применљиво у васпитно-образовној пракси. Положај учитеља у савременој школи другачији је него у ранијим периодима и раздобљима. Њихово образовање треба да буде отворен, динамичан и трајан процес. Припремање учитеља за нове улоге које се јављају као последица цивилизацијског развоја подразумева и нове начине рада у хетерогеним одељењима, сналажење у дејем окружењу и тимски рад. Претходно наведени захтеви указују да је потребно, да сви они који се баве креирањем политике образовања учитеља, буду јасни у погледу одређивања њихове улоге. У складу са

тим, неопходно је усаглашавање начина осигуравања професионалног оспособљавања и стручног усавршавања учитеља, као и склапање одговарајућих механизма за стварање структуре њихове оспособљености која би садржала све промене њихове улоге.

Не постоји јединствена формула која се свуда и увек може применити у оспособљавању учитеља за улогу коју имају у савременом друштву. У том процесу, веома важну улогу имају чиниоци историје и традиције. За оне који се баве планирањем и организацијом образовања учитеља, од пресудног је значаја дефинисање приоритетних задатака у овом домену. Студијски програми за образовање учитеља који су акредитовани у циклусу који је завршен 2008. године, показали су значајне недостатке. Један од основних односи се на изразиту неусаглашеност наставних планова, која за последицу има веома мале могућности за мобилност студената. Зато, у процесу (ре)акредитације студијских програма, треба настојати да се избегну недостаци којима се одликују студијски програми за образовање учитеља. Уједначавање укупног броја предмета, уједначавање предмета по семестрима и годинама студија и адекватна заступљеност педагошких дисциплина, треба да представљају полазну основу за превазилажења проблема у једној од најважнијих делатности савременог друштва.

Литература

1. Златковић, Б. (2013), *Анализа заступљености наставних предмета из области психологије на учитељским факултетима у Србији*, Теме, бр. 2. Ниш, стр. 631-645.
2. Златковић, Б., Петровић, Д. (2011). *Иницијално образовање учитеља у Србији: анализа компатибилности учитељских факултета*, Настава и васпитање, бр. 4, Београд, стр. 651-653.
3. Раздевшек-Пучко, Ц. (2003), *Конструкција и евалуација програма за образовање учитеља разредне наставе*, Норма, бр. 2-3, Сомбор, стр. 39-52
4. Службени гласник РС: 49/93
5. Степановић, М.. (2009). *Образовање и улога учитеља у српском друштву (XVIII- век)* Зборник радова са међународног научно-стручног скупа, Сомбор: Педагошки факултет, стр. 267-297.
6. Сучевић, В., Цвјетичанин, С., Сакач, М. (2011), *Образовање наставника и учитеља у еуропском концепту квалитете образовања заснованом на компетенцијама*, Живот и школа, бр. 25 (1/2011), Осигек, стр. 11-23.
7. Теших, В. (1974). *Морално васпитање у школама у Србији (1830-1878)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Ћунковић, С. (1971). *Школство и просвета у Србији у 19. Веку*, Београд: Педагошки музеј.

Radenko S. Krulj, Ph.D.
Zvezdan Arsic, Ph.D.
Jelena Krulj Draskovic, M.A.

CONSISTENCY OF SYLLABUSES OF TEACHER TRAINING FACULTIES IN THE FUNCTION OF STUDENT MOBILITY

Abstract: *In lower grades of primary school, i.e. in class teaching, teachers are those who carry out most of teaching activities and the ones who have the greatest responsibility for the success of educational-pedagogical work with pupils. Modern society is characterized by numerous changes in the social, scientific, technical, and technological sphere, the consequence of which is a change in the role and objectives of school, which are constantly being redefined. Therefore, the education of teachers should be conceived in such a way that it enables teachers to succeed in the realization of pedagogical, educational, and functional objectives of teaching. At the turn of 20th to 21st century, and especially with the Bologna Process, activities in the domain of teacher training were largely directed towards the development of a uniform model of professional education of teachers, which would be based on achieving competences, that is, developing abilities to master the profession, scientific disciplines, and pedagogical methodology. Apart from that, a uniform model of teacher training is also based on developing abilities to establish a relationship and efficient communication with pupils, but also with other factors who participate in the organization and realization of educational-pedagogical work in and outside school in any way.*

A uniform model of teacher training presupposes the consistency of syllabuses of Teacher training faculties, which is the most important condition for student mobility. For that reason, in the paper we focus on examining and analyzing the consistency of syllabuses of Teacher training faculties in our country, according to the parameters related to the total number of courses in study programs, the number of courses per year of studying, and the degree to which pedagogical disciplines are represented in them.

Keywords: *syllabus, students, teachers, competences, abilities.*

Проф. др Бора СТАНИМИРОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ И ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА НА ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС

Сажетак: *Глобализација се може посматрати са различитих аспеката и дефинисати као савремени друштвени феномен, који се исказује у различитим облицима и утиче на промене у свим димензијама живота на планетарном нивоу. Глобализација је једна од најпопуларнијих тема данашњице, више димензионална и противуречна појава, са свим својим позитивним и негативним карактеристикама. Према томе, колико год се трудили да оправдамо њене предности, истини за вољу морамо указати и на њене недостатке и то не само у сфери економије, политике, културе, већ и целом васпитно-образовном процесу. У раду су наведене најбитније карактеристике појмова глобализације, информационих технологија и образовног процеса у контексту њихове међусобне зависности.*

Кључне речи: *глобализација, информационе технологије, образовни процес, промене, школа.*

Увод

Ово је време крупних промена и крупних играча способних да емитују своје интересе, утицаје и моћ целином планетарног простора. Сагласно том императиву подстичу се и одвијају процеси уједињавања и интеграција, али и нових облика освајања, потчињавања и доминације.

Ђуро Ковачевић

Присталице глобализације сматрају да њена појава представља ново доба у историји човечанства, а да у савременим условима глобализације и информационих технологија људски ресурси и знање представљају најзначајнији привредни ресурс и имају пресудан значај за остваривање ефикасног привредног и друштвеног развоја. Образовање има значајан утицај на ефикасно остваривање информационо засноване сарадње појединих земаља, јер се без добрих стручњака не могу ефикасно користити ни други фактори развоја. Противници глобализације са омаловажавањем гледају на овај феномен, јер он, по њима, доводи до укидања класичног појма економског и политичког суверенитета земаља. Истина је, вероватно, између схватања ове две групе аутора које нас наводи да разумемо да је овај феномен реалан, али истовремено противуречан и комплексан. Зато, ослањајући се на разна истраживања, главни циљ овог рада представља реализовање образовања коришћењем информационих технологија у оквиру процеса глобализације.

Један број аутора истиче да није једноставно да се критички сагледа однос између глобализације и образовног система, како би се избегле различите замке како да се реше, или превазиђу, бројни сложени проблеми. Глобализација је процес који траје, који се прилагођава и мења правце деловања према уоченим препрекама на које наилази. Она је процес који се у садашњим условима не може ни избећи, ни заобићи. Нарочито је тешко малим, или недовољно развијеним земљама да се суоче са плановима великих и моћних, како би сачували своју економију, политику и образовање, јер само тако могу да очувају свој идентитет и своју културу (Ђорђевић Б. 2009).

Ипак, једна од позитивних страна глобализације у процесу образовања јесте неопходна примена информационо-комуникацијских технологија, јер само модернизована привреда захтева виши ниво образовања за остварење ефикасног привредног и друштвеног развоја. На другој страни, глобализација доводи до укидања класичног појма економског и политичког суверенитета земаља, као и националног идентитета, јер доводи до заповљања традиционалних вредности попут језика, образовања уопште, све до отуђења међу људима.

Према томе, противници глобализације, наводе да је поред наведених циљева глобализације, поред осталог, тежња моћника да омогуће брисање колективног памћења народа, нарочито у малим државама, о њиховим коренима, њиховој самобитности и самосвојству њихових држава. И управо у тој тачки, како истиче Данило Ж. Марковић, сукобили су се циљеви глобализације са правом и тежњом народа да очувају своју традицију, да не изгубе колективно памћење о својој самобитности, о свом културном и националном идентитету (Марковић, Ж. Д., 2007).

Позитивне и негативне стране глобализације у процесу коришћења информационих технологија у образовном систему

Развој науке и технологије, посебно информационих технологија и средстава комуникација непосредно утичу на образовање, његов садржај, методе, његову примену у целом образовном процесу. Проблеми образовања и њихово усклађивање са могућностима које нуде информационе технологије непосредни су задаци савременог начина образовања, независно од економске могућности земље.

Иако је глобализација своје приоритете одређивала у сфери примена политичког система, економије, профита, ипак њен велики проблем крајем 20. и почетком 21. века постаје природа и непосредна животна средина. Зато, последњих деценија међународне конвенције УНЕСК-а и УНЕП-а својим одлукама обавезују владе појединих земаља да свој образовни систем прилагоде потребама заштите животне средине.

Када се анализирају утицаји глобализације и информационих технологија на образовни процес, не можемо се отети утиску о њиховој широј условљености и повезаности. Примера ради, животна средина не може се сачувати без економије, финансија и политике, јер су све скупа повезане и утичу на културу и образовни систем у целини.

Ако указујемо на значај информационо-комуникационе технологије и њене предности при реализацији васпитно-образовног процеса, онда морамо схватити да је у нашим школама и на факултетима неопходно вршити корените промене, уколико желимо савремени приступ настави. Ово утолико пре, јер су информационо-комуникационе технологије један од највећих потенцијала у образовању, које пружају могућности да у реалном времену омогуће наставницима примену иновативних модела у настави, а ученицима, истовремено, омогућавају, не само коришћење предности индивидуализоване наставе, већ и коришћење информационе технологије као извора знања за велики број информација. Ово су, бар када је у питању образовни процес, највеће предности глобализације, јер су иницирале националне интересе да у својим државама користе предности информационих технологија у образовању, јер се на тај начин и наставницима и ученицима, односно студентима, омогућава лакши приступ наставним садржајима.

На планетарном нивоу дешавају се и супротни примери. Поједини моћници полазећи, пре свега, од економских интереса игноришу образовни систем који указује на опасности које, због поремећаја природе, прете човечанству. Они не прихватају ни препоруке међународних организација које се брину о заштити животне средине, као што је Кјото-протокол који предлаже колико поједине државе треба да смање емисију штетних гасова у атмосферу. Неке, економски јаке државе, као САД, то не прихватају, јер би то утицало на смањење производње неких роба, што би значило смањење и профита.

Што се тиче ваниституционалног образовања уочава се изванредан број иницијатива које би се могле описати као активни пројекти, који укључују ученике у глобално одговорне напоре за очување животне средине. У ствари, неке школе већ су почеле да предузимају мисију еколошких чувара локалне средине, чиме делимично доприносе глобалној заштити животне средине. Зато се не можемо отети утиску да су еколошки проблеми, у међувремену, постали глобални проблеми, што је иницирало одржавање многих међународних конференција посвећених заштити и унапређењу човекове средине. Врло мало се на тим конференцијама указивало на улогу образовног процеса на заштити природе и непосредне животне средине. Ово утолико више забрињава јер се број информација стално повећава, што није само проблем васпитно-образовног процеса, проблем са којима се човечанство глобално већ данас суочава, а у будућности ће тај проблем бити још више изражен. Зато постоји бојазан код једног броја аутора, да свет може доћи до тачке информацијске презасићености уколико нема механизма за контролу тих информација. Без обзира на то Ал. Гор сматра да свет мора да се укључи у глобални Marshall Plan, ако жели да преживи економски и технолошки развој (Gore, A., 1993).

С друге стране поједини аутори упозоравају да приликом прихватања модела образовања, које велики светски моћници нуде, треба имати критички и стваралачки однос, јер је неопходно да концепција образовања, у условима глобализације, мора бити, пре свега, у функцији развојних потреба и економски неразвијених и мање развијених земаља како би оне могле да сачувају свој идентитет и своју културу.

Крајем прошлог и почетком овог века посебно долази до изражаја утицај глобализације, коришћењем савремених информационих технологија, на разне аспекте процеса васпитања и образовања. Полазећи од сопствених интереса, владе економски развијених земаља систематски су онемогућавале спонзорисање државних школа од стране министарстава за образовање и науку и тако многе државне школе, под управом локалних власти, искључиване су из државног система. Тако су приватне школе, коришћењем савремених информационих технологија, постале део ширег тржишта и тиме остваривале циљеве влада у подстицању развоја тржишних принципа и конкурентских институција у целом систему образовања (Williams and Herita: e, 1988).

Уз оваква дешавања на глобалном плану, уз примену информационих технологија, традиционална настава губи овај примат, јер најбоље програме интегративне обуке уз коришћење компјутерског образовања може понудити младим људима неки национални центар преко електронских средстава, не само у својој земљи, већ и ван ње. Примера ради, најбољи програм из математике може понудити и нека авио компанија која жели да се бави образовањем и наставом.

Спремност данашње школе, посебно наставника, да искористи предности информационих технологија сувише је недовољна. За то, свакако, постоји више разлога, а посебно треба истаћи недовољну припремљеност наставника за коришћење иновација у настави, као и незадовољавајући материјални положај многих школа да све те промене прате. Додуше, иако изоловано, у неким срединама постоје могућности да се у настави користе информационе технологије, али се тај процес одвија неравномерно, полазећи пре свега, од економских могућности саме земље. Један од најбољих примера за утицај глобализације на образовни систем је Болоњска декларација која инсистира на уским специјализованим практичним усмерењима и занимањима која могу да задовоље захтеве и потребе, пре свега, тржишта, индустрије и производње.

Међутим, у време велике економске кризе долази до поделе приоритета, где по многим ауторима, у време кризе приоритети су економија и финансије, а образовање уопште, не само еколошко, остаје на маргинама економских токова. Ово утолико пре, што ће економски развијене земље, ослањајући се на развој информационих технологија, успети да повећају производњу и тиме остваре знатно већи профит него пре почетка економске кризе. То, истовремено, намеће питање колико ће образовни системи у земљама у развоју и неразвијеним државама моћи да прате све промене које се дешавају у савременој технологији, што није случај са економски развијеним земљама које су у могућности да целокупни образовни процес прилагоде својим интересима и потребама. Шта са овим другим земљама? Много питања, а мало одговора.

Многи аутори истичу да се због привлачности које интернет нуди, могу јавити тенденције да се у наставне планове рада уведу неке нове потребе које могу истиснути главне садржаје школског плана, што може

имати веома негативних последица на читав образовни систем. Зато, Поустман (Poustman, 1987) упозорава да се новој технологији мора приступити критички. Парафразираћемо само неке критичке идеје које је предложио Поустман, а које ученици треба да усвоје без обзира на технологију. Познато је да за сваку предност коју информационе технологије доносе, постоје одређени недостаци, јер једна култура увек плаћа цену за технолошку иновацију. Нове технологије, на глобалном плану, никада се не расподељују равномерно популацији, већ тако да неки имају користи од њих, док други могу да имају штете. Нови медији имају тенденцију да развију монопол старих медија. На пример, ТВ врло лако може бити штетан за стицање знања и успех ученика, јер је школа институција заснована на штампаној речи и живој речи наставника. Данас телевизија више штети него што користи настави. Програмска шема телевизије, ни у процесу глобализације, без обзира на економску моћ земље, није прилагођена програму школе, тако да и образовно и васпитно може имати негативних последица, нарочито за ученике млађег узраста.

Уз сваку технологију, на глобалном плану, уграђене су моћне идеје и филозофија, које одражавају неки поглед на свет или перспективу која може бити штетна по дуге погледе, перспективе и вредности. Писање фаворизује логичну организацију и системску анализу, док се, примера ради ТВ, као најмоћнији медиј, усредсређује на тренутак и брзину, пре него на интроспекцију. Филозофија уграђена у нову информациону технологију супротставља се филозофији уграђеној у стару технологију. У школама двадесет првог века филозофија новог наглашава сликовитост, наративност, готовост, симултаност, тренутно задовољење и емоционалну реакцију и она је у супротности са старим нагласком на логици, следу, историји, излагању, објективности и дисциплини.

Информациона технологија није додатног карактера и не ради се о томе да она само додаје нешто, напротив, она све мења. Штампариије су допринеле стварању другачије Европе. Телевизија је трансформисала модеран свет. Она има већи утицај од филозофа и друштвених критичара наших дана. Медији имају тенденцију да буду мистични. Информациона технологија и медији су две различите ствари, али су постали синоними. Медији се виде као средство, а информациона технологија је временом почела да се доживљава као оруђе иако је много више од тога. Она има тенденцију да преузме контролу над нашим животима и то на глобалном плану да диктира своје сопствене императиве. Али ако раздвојимо ове две ствари, моћи ћемо опет да стекнемо контролу, не само на образовни систем, већ и над друштвеним променама уопште.

Утицај информационих технологија последњих деценија велики је на образовни процес. Полазећи од циљева и задатака школе, млади не смеју да робују информационим технологијама, већ само да користе њене предности на конструктиван начин. Ако младе желимо васпитавати тако да имају критичку свест, они морају бити укључени у васпитном организовању школе, која наглашава размишљање вишег реда и вештине критич-

ког процењивања. Школе обухватају све области васпитно образовног рада, и све узрасте младих, од предшколске установе, основне и средње школе до факултета.

Глобално, у теорији васпитања у најразвијеним и у мање економски развијеним земљама улажу се напори да се медији и најсавременија електронска средства комуникација продуктивно користе у реализацији образовног процеса. Школе морају помагати младима да науче како да конструктивно користе предности информационе технологије у свом учењу, а да притом не постану њени зависници.

Европска Унија је још 1994. обезбедила буџет од сто милиона долара у намери да у оквиру пројекта ДЕЛТА обједини 174 организације усмерене на више од триста потпројекта са намером да омогући стварање информацијске мреже, покушавајући да обезбеди по целој Европској Унији директан приступ наставним изворима на даљину (Collis and de Vries, 1994). Мада је пројекат ДЕЛТА био чудесан, многи аутори у то време нису могли претпоставити да ће нова технологија прогутати цео свет.

Онда не треба да чуди, како истиче Данило Ж. Марковић да је један од циљева глобализације био, поред осталог, ширење технологија за остваривање интереса великих корпорација и њихових држава, тј. ширење зона владавине енергетским изворима и тржиштима према планираним границама. У ствари, економски циљеви прожимали су се са геополитичким циљевима (Марковић, Ж. Д., 2013).

У којој мери је читав образовни систем у Србији већ захваћен општом глобализацијом говоре многи примери. Најновији пример, о освајању наших установа, је улазак разних фондација (са личностима) у многе институције, нарочито у институције образовног система. Поред медија и образовања, продор глобализације огледа се и у другим областима друштвеног живота- у економији, култури, забави, спорту и др. На који начин глобални дух улази у културу Србије најупечатљивије показује приказивање шпанских и турских серија на разним нашим телевизијама, и америчких филмова у биоскопима.

Све ово нам указује да је основна карактеристика глобализације и најсавременије информационе технологије свеобухватност простора, економије, политике, културе, образовања, становништва и осталих фактора друштвеног живота у светским размерама.

Ово, вероватно, тешко може изазвати неки покрет противника глобализације и најсавременијих информационих технологија, као почетком двадесетог века у Енглеској, када су радници, из страха да не изгубе посао, у савремене машине гледали као у своје непријатеље. Зато је дошло у великим индустријским центрима до већих немира под називом лудистички покрет, када су у периоду 1811-1816. године радници почели да масовно уништавају, ломе савремене машине. Наиме, они нису били у стању да виде позитивну страну индустријске револуције, већ само негативну. Радници нису схватили да су њихови највећи непријатељи власници фабрика који су их тешко експлоатисали повећањем радног времена и смањењем најамнине, а не савремене машине које су могле да им олакшају посао.

Данас, после равно двеста година, историја се понавља. Појава нај-савременијих технологија доводи раднике до сличних изазова, нарочито у неразвијеним земљама. Најразвијеније земље света, у процесу глобализације, већи део своје производње дислоцирали су у неразвијене земље, где се плате радника крећу од 150-250 долара месечно, а власници тих корпорација из Америке и Европе, на тај начин остварују много веће профите него кад би производили у својим земљама. Колико је глобализација изменила економске, политичке, културне, образовне и друге активности планете показују многи примери. Ништа није као пре, остао је исти само облик земље.

Познато је да су неки аспекти данашње глобализације незаустављиви, као што је вероватно случај са развојем Интернета и општом применом информационих технологија у свим аспектима друштвеног живота, не само у образовном процесу. Ако се зна колики је број техничких, правних и других стандарда неопходно усвојити на глобалном нивоу, онда није чудо што се и у сфери производње и стварања материјалних добара дешавају велики заокрети. Моћници корпорација су ту шансу искористили. Дислоцирали су прљаве технологије, и не само њих, у земље које нису довољно развијене. Они су видели само свој профит, а о неким ширим реперкусијама нису размишљали. Најбољи пример за то је Кина, као најмногљуднија земља, са скромним стандардом становништва, прихватајући да производи за познате светске фирме, постаје за релативно кратко време друга економска сила, уз тенденцију да за коју деценију постане водећа сила планете у економском, а вероватно и у војном погледу.

У којој мери су економски и финансијски моћници и власници великих корпорација допринели свему овоме показате време, али је сигурно да се богате земље и даље богате на рачун сиромашних, ослободили су се прљавих технологија и повећали своје профите. Ипак последице овакве политике већ се данас осећају. Наиме, у неким земљама чији су власници корпорација дислоцирали производњу у друге земље, радници остају без посла и стандард ове популације је све више угрожен. Да ли ће се поново јавити неки покрет радника као у Енглеској почетком двадесетог века, или ће ово бити само друга страна медаље процеса глобализације, препуштамо времену и теоретичарима да о томе размишљају.

Закључак

Колико год покушавали да оправдамо предности глобализације, не можемо, а да не истакнемо да је она не само противуречна појава, већ и појава са евидентним последицама као што су продубљивање јаза између богатих и сиромашних и уништавања националних држава. Један од примера урушавања националних држава јесте и формирање Европске уније и колико год ми били глобалисти или антиглобалисти, не можемо се отети том утиску.

Јаз између богатих и сиромашних може се различито манифестовати, али, посматрано са аспекта наше теме приметно се уочава граница између образованих и необразованих младих људи. Ово истовремено указује на позитивну страну утицаја глобализације и савремених технологија на образовни систем, али и на негативну, јер она колико год олакшавала производњу радницима, утиче и на смањење броја радника у непосредној производњи.

Приметно је да кроз све ове турбуленције, позиције образовања слабе под утицајем информационих технологија, али је оно и даље један од фактора у процесу глобализације. У којој мери ће образовање бити подобно да испуни захтеве глобализације показаће време, али то не зависи само од њених намера и принципа, већ од многих других фактора. Да ли ће доћи до међусобног обогаћивања и зависности, или како је то предвидео С. Хантингтон до сукоба цивилизација, питање је на које познати теоретичари још увек немају прецизан одговор.

Нове технологије, под утицајем глобализације, свуда у свету су у експанзији. Велике корпорације, које се баве информационо-комуникационим технологијама, почеле су да шире своје тржиште и у економски неразвијене земље, које, поред власника ових технологија, могу да рачунају на добру зараду. Истовремено економски неразвијене земље, под утицајем ових промена, морају прилагођавати и свој образовни систем тако што школа неће бити само васпитно-образовна институција, већ је неопходно да се школа трансформише у средину за учење, у којој ће наставници и ученици моћи да сарађују и развијају своје капацитете, инвентивност и креативност, управо коришћењем информационих технологија.

С друге стране, утицај глобализације и информационе технологије на образовни процес поделиле су политичаре, економисте, филозофе, социологе и научнике разних области који, углавном, истичу да је она противуречна појава. За једне глобализација представља цивилизацијски напредак, док је за друге деструктивна сила која продубљује јаз између богатих и сиромашних.

Зато многи аутори сматрају да је готово немогуће формирати јединствен став према глобализацији као феномену, а нарочито према утицају глобализације и информационо-комуникационих технологија на образовни процес, без проучавања свих сегмената и појединих процеса у контексту осталих, јер се само тако могу сагледати потенцијално добре и лоше последице глобализације у целини.

Литература

1. Albrow, M. (1996): „*The Impact of Globalization on Sociological Concepts: Community, Culture and Milieu*, u Eade J. (ed.) *Living in the Global City*, Routledge, New York-London.
2. Albrow, M. (1996): *The Global Age*, Polity; Cambridge.
3. Аврамовић, З. (2002): *Глобализација Србије*. Зборник матице српске за друштвене науке, бр. 112-113, Нови Сад.

4. *Аспекти глобализације* (2003) приређивачи: група аутора, Београдска отворена школа, Београд.
5. Бак, У. (2001): „*Ризично друштво*“, Филип Вишњић, Београд.
6. Bauman, Z. (1998): *Globalization*, Polizy Press, Cambridge.
7. *Болоњска декларација и високо образовање у Србији* (2007): САО, Београд.
8. Ђођевић, Б. (2009): *Циљеви и задаци васпитања и образовања, глобализације и европске интеграције*. Научни скуп „Обазовање и усавршавање наставника, Учитељски факултет Ужице.
9. Ђорђевић, Ј. (2009): *Предвиђања и претпоставке о школи у будућности*, Годишњак САО, бр. 5, Српска академија образовања, Београд.
10. Е, Гиденс. (1998): „*Последице модерности*“ Филип Вишњић, Београд.
11. Ковачевић, М. (2006): *Неки елементи и последице процеса глобализације*, Теме, часопис за друштвене науке, Ниш, бр. 1/2006.
12. Мазур, И. И Чумакова А. Н. (редактори и составители) (2006): *Глобалистика*, Международный междисциплинарный энциклопедический словарь, изд. „Елима“ и „Питер“, Москва – С. Петербург – Нью-Йорк
13. Марковић, Ж. Д. (2005): *Транзиција и образовање (у свету и у Србији)*. Годишњак 5, САО – Београд.
14. Марковић, Ж. Д. (2007): *Глобализација образовања*. Годишњак 2, САО – Београд.
15. Савичевић, Д. (2007): *Социфилосовски основи Болоњске декларације*. „Педагошка стварност“, бр. 7-8-. Нови Сад
16. Phillip, V. Jones (1998): *Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Comparative Education*, Volume 34, № 2, 1998, pp. 143–155.
17. Хантингтон, С. (2000): „*Сукоб цивилизације*“, ЦИП, Подгорица.
18. Хелд, Д. (1997): „*Демократија и глобални поредак*“, Филип Вишњић, Београд.
19. Bauman, Z. (1998): *Globalizacion*, Polity Press, Cambridge.

Bora Stanimirovic, Ph.D

THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES ON EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: *Globalization can be considered from various aspects and be defined as a contemporary social phenomenon expressed in different forms which influence the changes in all dimensions of life on planetary level. Globalization is one of the most popular issues nowadays, multidimensional and contradictory phenomenon, with all its positive and negative characteristics. Accordingly, no matter how hard we try to justify its advantages, we have to point to its faults as well, not only in the field of economy, politics, culture, but in the whole educational process. This paper presents the most important characteristics of the idea of globalization, information technologies and educational process in context of their interdependence.*

Keywords: *globalization, information technologies, educational process, changes, school.*

Проф. др Миленко КУНДАЧИНА
Доц. др Јелена СТАМАТОВИЋ
Учитељски факултет у Ужицу

МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА И ПОТРЕБЕ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: *Савремене улоге учитеља стварају потребу за што квалитетнијем приступу образовању и професионалном развоју учитеља, који мора да се заснива на научним сазнањима, истраживањима и релевантним искуствима. Због тога је велика одговорност оних који образују будуће учитеље у развијању њихових компетенција. У раду се разматра потреба савремене школе за знањима, вештинама, навикама и способностима будућих учитеља на пољу истраживања педагошке праксе. Реформске промене у основној школи праћене су низом активности у које су укључени и учитељи, а које претпостављају њихову овлађаност пројектовањем и извођењем различитих врста истраживања, као и оспособљеност за праћење литературе емпиријског карактера. Овај рад је покушај да се утврди колико потребе и захтеви у савременој школи кореспондирају са методолошким компетенцијама будућих учитеља.*

Кључне речи: *методолошке компетенције учитеља, истраживачке компетенције учитеља, савремена школа.*

Савремена школа и образовање учитеља

Квалитет образовања учитеља повезан је са квалитетом постигнућа ученика, квалитетом наставног процеса и другим елементима образовно-васпитног рада. Учитељ је значајан чинилац унапређивања образовања, па је важно за сваку земљу која жели квалитетно образовање да посебно доприноси образовној политици у домену образовања учитеља и наставника. Европске тенденције развоја система образовања одређене су неким смерницама искристалисаним у оквиру конференција, као препоруке (Лисабонска конференција 2000, Зелена књига о образовању наставника и смернице неких међународних стручних тела као ISATT, ECER и други) које се односе на већи квалитет образовања будућих наставника и учитеља, дефинисање општих и специфичних компетенција будућих учитеља и наставника а у складу са потребама савремене школе, као и успостављање механизма подстицања развоја потребних компетенција за нове улоге савременог учитеља.

Савремени концепт васпитања и образовања обавезује учитеља на већи број разноврсних улога, али и ангажман у бројним видовима васпитно-образовног рада: допунској, додатној, изборној, припремној, факултативној и продужној настави, слободним активностима, ученичким заједницама, дејчјим организацијама и локалним заједницама. Овде долазе до изражаја орга-

низаторске, сарадничке, инструкторске, саветничке, водитељске и друге функције. Све улоге обједињују се у јединствену акциону целину – школски амбијент, наставни програм, учениково понашање и сопствени начин рада. Настава и даље остаје основно подручје рада учитеља. Улога коју обавља у наставном процесу за поједине ауторе представља један од конститутивних елемената тог процеса, док је за друге пресудна за ефикасност процеса (Бјекић, 1999). Промене и захтеви савремене школе намећу и промене у концепцијама припремања и образовања будућих учитеља.

Чињеница је да се током претходне две деценије у Европи расправљало и бавило питањима улоге, положајем и образовањем наставника. Акцент је стављен на обезбеђивање квалитета образовних услова, наставе, улоге будућих учитеља у процесу учења и успостављање образовних стандарда. Такође, приступ студирању и студијским програмима усмерени су у правцу студијских исхода који се најчешће изражавају кроз компетенције (Гајић и Будић, 2006:340). Разматрање компетенција и њихово одређење најчешће је усмерено на поједине аспекте рада наставника.

Компетенције учитеља

Најчешће се компетентност везује за знања, вештине и способности неопходне за одговоран рад. Ако се пође од тога да професија учитеља подразумева врло сложене улоге и подручја деловања, мора се узети у обзир да је неопходна и вишедимензионалност учитељских компетенција. На то указују и покушаји дефинисања и одређивања компетенција. Станковић их дефинише као интерни капацитет индивидуе који се може испољити у вршењу веома сложених активности, чију комбинацију потребних знања, рефлексија, вештина, ставова и других психосоцијалних ресурса диктира контекст у коме се дата компетенција исказује (Станковић, 2010: 68). Сложеност учитељске професије указује на то да се мора посматрати кроз призму великог броја компетенција. Манифестовање компетенција се везује за начин понашања који се може опажати, али и вредновати (Андевски, 2006). Постоје неслагања у приступима колико је важно и какав је ефекат нормирања наставничке професије кроз дефинисање компетенција које учитељ треба да поседује. Једни сматрају да је то основа за унапређење процеса управљања и осигурања квалитета професионалног развоја, такође се истиче као значајно у процесу вредновања праксе, професионалног развоја, акредитације програма усавршавања, напредовања наставника. Овакав приступ у стандардизацији наставничких компетенција на националном нивоу „има потенцијал да постане значајан замајац професионализације наставничке професије“ (Станковић, 2010: 72). Други аутори виде ограничења у оваквом приступу, сматрајући да нису уједначене околности у којима наставници раде, те се тако доводи у питање њихова професионална аутономија. Због тога неки у стандардизацији компетенција виде де-професионализацију наставника (Hercog, 2006; Harris, 2000).

Чињеница је да учитељ мора да поседује неопходна одговарајућа знања, способности и вештине за реализацију васпитно-образовног рада. Поред стручних знања, тј. знања у ужем смислу, потребна су и знања из области педагогије и психологије, дидактичко-методичка знања, која му омогућавају припрему и креирање активности у оквиру наставног процеса. Знања која су учитељу потребна за познавање целокупног васпитно-образовног процеса чини његове педагошке компетенције. У ужем смислу, ове компетенције односе се на васпитни стил који се објашњава начинима интелектуалне и емоционалне комуникације или као интеракција дидактичких и васпитних компетенција учитеља којима он креира социјално-емоционалну климу у настави (Стојановић, 2008: 64).

Вишедимензионалност као одлика компетенција може се узети као основ у покушајима класификација кроз области или прављењем листе компетенција учитеља. Аврамовић и Вујачић наводе следећу листу компетенција: стручно знање (познавање конкретног предмета, као и усвајање нових знања из стручних области), дидактичко-методичка знања и вештине (омогућавају учитељу доношење ваљаних одлука о наставним методама и средствима, значајним питањима наставе, организацију наставе, као и сазнајно подстицање ученика), способност комуникације, морални квалитети као део личних компетенција (личне вредносне оријентације), социјално-психолошке особине и спремност на усавршавање као компетенцијски квалитет (Аврамовић, Вујачић, 2010: 154-155). Уочавамо да ови аутори посматрају компетенције учитеља узимајући у обзир знања, вештине, личне особине и професионалну културу.

Потребе савремене школе отварају широк простор деловања учитеља који подразумева континуитет у праћењу новина у стручној литератури, стално мењање и унапређивање сопствене праксе као и промишљање, рефлексију и вредновање сопственог рада. Тиме се повећава захтев у образовању и усавршавању учитеља у области методологије истраживања васпитно-образовног рада и развијање методолошких компетенција.

Методолошке компетенције учитеља

Како је учитељ носилац васпитно-образовног процеса и основни чинилац његовог мењања, унапређивања и иновирања, то је могуће остварити најчешће истраживачким радом. Истиче се да је учешће учитеља у педагошким истраживањима захтев савремене концепције његове улоге у настави и образовању.

Методолошка компетентност одређује се као способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности – праксе. Тиме се претпоставља потреба другачијег промишљања основних педагошких категорија, иновативни приступ образовном процесу (Кундачина, 2003: 221). Неопходност методолошке компетенције учитеља, истицали су неки аутори, наглашавајући да би учитељ био успешан реализатор васпит-

но-образовног рада, мора га знати научно утемељити, а промишљање сопствене праксе најбоље ће остварити кад је он сам истраживач и тиме обезбеђује квалитет ефеката своје праксе (Мужић, 1999; Поткоњак, 1999).

Затак да континуирано унапређује свој рад, да га преиспитује и процењује, учитељ може остварити само ако сам спроводи истраживање свога рада (Банђур и Поткоњак, 2002: 12). А за то су неопходне методолошке компетенције. Основно полазиште је у томе да учитељи схвате повезаност педагошке теорије и праксе, да схвате своју позицију у васпитно-образовном процесу, као и то на који начин могу да објективно и реално вреднују своју успешност и свој рад, али и да користећи резултате других истраживања осмишљавају и иновирају своју праксу.

Потребе праксе за овим компетенцијама потврдила су и нека истраживања. Испитујући процену стечених знања и вештина у току студирања, учитељи су нешто испод просека проценили знања из методолошке области. Наиме, знања неопходна за вредновање квалитета васпитно-образовног процеса проценили су $M=2,28$, а познавање метода за праћење рада и вредновање ученика $M=2,41$, што може да укаже где су учитељи препознали недостатак у базичном образовању (Павин и сар., 2005: 98). Испитујући која су то знања наставницима потребана за прихватање и примену иновација у васпитно-образовној пракси, скоро четвртина наставника наводи знања из подручја методологије педагошких истраживања (Максимовић, 2013: 324). Резултати истраживања о примени техника и инструмената у процесу самовредновања васпитно-образовног рада учитеља, такође, показују да је учитељима потребна подршка из области методологије истраживања (Василијевић и сар., 2012).

Посматрајући студијске програме на учитељским факултетима у Републици Србији, може се уочити да се на основним студијама изучава методологија као студијски предмет, а разлике су углавном у називу предмета (Методологија педагошких истраживања; Методологија истраживања у образовно-васпитном раду, Методологија истраживања у васпитању и образовању и слично). Циљеви ових предмета усмерени су на развијање и подстицање методолошких компетенција и методолошке културе и развијање истраживачких академских вештина.

Да би будући учитељи могли да мењају и унапређују своју праксу, неопходно је да прате достигнућа у науци и иновације које се примењују. Праћење подразумева упознавање са стручним и научним радовима које учитељи морају читати и разумети, посебно они радови који имају истраживачки карактер. У том смислу, учитељи би требало да доносе судове и да умеју да процене резултате до којих су аутори дошли, да би могли непосредно да их примене у пракси. Такође, примена и преузимање готових инструмената у истраживању праксе захтева од учитеља процену карактеристике инструмента и након примене обраду и интерпретирање резултата до којих је дошао, а значајни су му у његовом раду.

Школа и васпитно-образовна пракса као широка истраживачка област подразумева спремност учитеља да јој приступе као потенцијални истраживачи. Методолошка оспособљеност учитеља усмерена је не само

на теоријска знања из методологије и статистике, већ се очекује да учитељ поседује конкретна, применљива знања у свим сегментима истраживачких поступака. Та знања се односе на примену адекватних методолошких поступака, на реализацију истраживања, а посебно на интерпретацију добијених и обрађених података и могућност импликације тих резултата у домену сопственог рада, а и шире. Посматрајући методолошку образованост, може се рећи да она подразумева методолошка знања и способности, као и методолошку културу. Методолошку културу Јовановић одређује као способност и мотивисаност учитеља за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (Јовановић, 2003: 211).

Данас се често истиче да су одељењска истраживања могућност мењања васпитно-образовне праксе. У истраживањима у оквиру једног одељења, која могу имати и евалуациони карактер, учитељи изграђују сопствени стил истраживања, користе резултате у циљу даљег планирања и унапређења рада са конкретним одељењем. Начини праћења, прикупљања података и процена васпитно-образовног рада захтевају од учитеља примену различитих техника и инструмената. Примена инструмената подразумева поштовање одређених захтева који се односе на карактеристике инструмената, начин примене и на то коме је инструмент намењен. Учитељи који приступе овим активностима морају да поседују довољно знања и способности за израду инструмената (тестови знања, скале процене, упитници, протоколи интервјуа и слично). Сматра се да „без познавања мерних инструмената није могуће извршити успешно мерење образовно-васпитних исхода и успешну евалуацију наставног процеса“ (Кундачина, 2003: 229).

Будући учитељи, истраживачи процеса наставе и учења морају имати развијене вештине за извођење квалитативних и квантитативних истраживања. То подразумева компетенције за проучавање научних извора и долажење до информација о предмету истраживања, односно коришћење разноврсних путева за проналажење извора који нуде потпуне информације о ономе што се истражује. Такође неопходна су знања и вештине за пројектовање истраживања, реализацију различитих фаза у истраживању које подразумева већ поменути израду истраживачких инструмената, њихову примену и адекватне начине обраде и интерпретације резултата истраживања. За учитеље који се баве истраживањем васпитно-образовне праксе веома је важно саопштавање и публикување резултата истраживања на различите начине и кроз различите облике од нивоа школе и њених стручних органа, преко конференција, скупова, научних часописа. Презентовање радова подразумева излагање, коментарисање резултата, анализу, образлагање, аргументовање и извођење закључака.

Потреба сталног праћења и иновирања студијских програма и студијских предмета, отвара могућност за преиспитивање садржаја и остварених исхода. Већ постојећи предмети на учитељским факултетима који доприносе развоју методолошких компетенција, морају бити стално анализирани, садржаји да прате потребе студената са једне стране, потребе савремене школе са

друге стране, и промене и достигнућа у науци са треће стране. Усаглашавањем ових захтева доприноси се квалитету студијских предмета, квалитету остварених исхода и задовољавању потреба праксе. На тај начин будући учитељи се припремају за свој рад, развијају методолошке компетенције које ће им помоћи у процесу сталног преиспитивања, истраживања и унапређивања васпитно-образовног рада.

Литература

1. Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010): *Наставник између теорије и наставне праксе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
2. Андевски, М. (2006): Евалуација и развој наставе, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, бр. 3, 87-103.
3. Банђур, В. и Поткоњак, Н. (2002): *Методологија педагогије*, Београд: Учитељски факултет.
4. Василијевић, Д., Бојовић, Ж. и Стаматовић, Ј. (2012): Поступци и технике самовредновања васпитно-образовног рада учитеља, *Зборник*, Ужице: Учитељски факултет, бр. 14, 99-108.
5. Гајић, О. и Будић, С. (2006): Европски стандарди квалитета практично-педагошког оспособљавања студената, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, 337-348.
6. Јовановић, Б. (2005): Вредновање васпитног рада школе, у: *Савремене концепције схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућност примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 571-583.
7. Кундачина, М. (2003): Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља, у: *Образовање и усавршавање учитеља*, Ужице: Учитељски факултет, 221-236.
8. Максимовић, Ј. (2013): Методолошка образованост наставника – основа за прихватање и примену иновација, у: *Образовне иновације у информационом друштву*, Београд: САО, 314-332.
9. Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
10. Pavin, T. I sar. (2005): Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika, u: *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 95-124.
11. Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање – школа – педагогија*, Ужице: Учитељски факултет.
12. Стаматовић, Ј. (2008): Самоевалуација рада наставника у функцији стручног усавршавања, у: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, Ужице: Учитељски факултет, 197-204.

13. Станковић, Д. (2010): Место компетенција у професионалном развоју наставника, у: *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 63-84.
14. Стојановић, А. (2008): Компетенције наставника у светлу промена у савременом образовању, *Иновације у настави*, вол. 21, 1, 61-69.
15. Harris, A. (2002): *School improvement: What's in it for Schools?*, London: Routledge, доступно: <http://www.questia.com/očitano>: прочитано: 12. 01. 2008.

Milenko Kundacina, Ph.D.

Jelena Stamatovic, Ph.D.

METHODOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS AND THE NEEDS OF CONTEMPORARY SCHOOL

Abstract: *Modern roles of teachers create the need for a more qualitative approach to education and professional development of teachers, which has to be based on scientific knowledge, research and relevant experience. Therefore, those who educate future teachers have great responsibility in the development of their competencies. The paper discusses the need of modern school for knowledge, skills, habits and abilities of future teachers in the field of research of pedagogical practice. Reform changes of primary school are followed by a series of activities requiring teachers' engagement, which include their mastery in projecting and performing different forms of research, as well as the capacity to follow literature of empirical character. This paper is an attempt to determine to what extent the needs and demands in contemporary school correspond to methodological competencies of future teachers.*

Keywords: *methodological competencies of teachers, research competencies of teachers, contemporary school.*

Проф. др Љубивоје СТОЈАНОВИЋ
Православни богословски факултет Фоча
Универзитет Источно Сарајево, Република Српска

ВЕРСКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ НА УЧИТЕЉСКИМ (ПЕДАГОШКИМ) ФАКУЛТЕТИМА

Сажетак: *Изучавање верских садржаја у високообразовним институцијама, на којима се образују будући учитељи, важно је и потребно. Разлога за то је много, можемо их свести на неколико основних: мултидисциплинарност школског система, мултиетничност, мултиконфесионалност и мултикултуралност животне средине. Школа као едукативни фактор је место где се на прави начин осмишљава култура надметања и култура дијалога. Учитељи, наставници и професори као креатори едукативне прогресије треба да поседују бар основне информације и о верским садржајима. То не подразумева обавезу припадања по сваку цену, било ком религијском систему, али захтева висок степен толеранције. Тада припадање или неприпадање неком верском колективитету нису ни сметња, ни привилегија. Одговорност је овде мера која подстиче све добре корелације, а школски систем је успешан онолико колико може да успостави добре корелације. Просветитељска функција школе је на тај начин осмишљена и промишљена.*

Кључне речи: *верски садржаји, образовање, мултидисциплинарност, мултиконфесионалност, просветитељство.*

Уводне напомене

Постојање верских садржаја у факултетском образовању будућих учитеља и васпитача показује отвореност васпитно-образовног система. Никако не треба то посматрати као синкретизам „верског“ и „научног“, који оптерећује образовне институције - већ као мултидисциплинарну стварност која подстиче прогресију образовања. Када знамо да су основне димензије образовања: отвореност, праведност, мерљивост и проверљивост, ефективност, ефикасност и регуларност (група аутора, 2004), недвосмислено препознајемо важност верских садржаја у том процесу. Пажљивим увидом и тачним разумевањем компетенција наставничког (педагошког) кадра долазимо до закључка о важности елементарних информација о различитим вероучењима током њиховог школовања. То никако не значи заговарање насилне верске пропаганде, већ подразумева едукацију која оспособљава за стваралачку толеранцију у свим животним сегментима, посебно у контексту религијског плурализма. Успешност овог стваралачког чина условљена је потребом знања верских садржаја, које није оптерећено инсистирањем на припадности неком верском колективитету. Али није умесно ни то да се

евентуална припадност проглашава за препреку у промишљању и креирању ове комплексне области човековог стваралаштва. Овде је важно истаћи препоруке Савета Европе, још из далеке 1993. године, које су још више конкретизоване 2002. и 2004. године. Укратко, ту се инсистира на интеркултуралном образовању, и одређују се три најважнија елемента: улога и одговорност школа, историја и идентитет, религијска или културна димензија интеркултуралног друштва. Као јасан циљ одређује се „постизање одређеног представљања различитости и неговања религија у школским уџбеницима и настави“ (Максимовић, 2005:358). Дакле, укључивање и исправно третирање верских садржаја у васпитно-образовном систему показатељ је стварног друштвеног напретка. Не може се посматрати као ревитализација „заблуда“ из далеке прошлости.

Једностраност, површност и брзоплетост у прихватању или неприхватању појединих образовних садржаја, треба препознати као опасне превиде који доводе до бесмислених закључака. Идеолошка оптерећеност све ово додатно усложњава, а на нашим просторима после полувековне искључивости непромишљеног и неосмишљеног „научног атеизма“ негативне реакције на верске садржаје у образовном систему нешто су очекивано. Наравно, постоје и одређене појаве унутар верских колективитета које показују нетрпељивост према свему другачијем. Због тога је потребно препознати и превазићи и насилни атеизам и верски фанатизам и остварити културу дијалога која би требало да све доведе у стање јединства у различитости. На тај начин иступа се из лошег контекста сукоба где преовладава правило: „Споразуми без мача само су речи“ (Хобс, 1991:176). Уместо овог неумесног песимизма, који почива на неспособности да се преовладају страх од другог и лична себичност, потребно је реално суочење са другим и прихватање његове стваралачке слободе. Савет Европе је у том смислу започео два важна пројекта: први 2002. године под именом: „Нови изазови за интеркултурално образовање: религијске различитости и дијалог у Европи“; други 2004. године под именом: „Изградња стабилних и кохезивних друштава“, у оквиру кога се конференција у Ослу бавила темом: „Религијске димензије интеркултуралног образовања у Европи“. Све ово заговара и Декларација европских министара просвете у Атини 2003. године, где се афирмише различитост и подстичу толеранција и ненасиље.

То значи да нико никоме не треба ништа да ускраћује унапред, свакоме треба дати могућност да се покаже какав јесте и како види другог и себе. Тек тада, кад сви имамо подједнаке могућности идентификације и самоидентификације долази до комуникације која све покреће напред. Тако се остварује свеобухватна инклузија као заједничко дело у коме се трудимо да једни друге разумемо, прихватимо и подржимо. То не значи пасивно уклапање без стваралачког промишљања, потребно је укључивање у процес, без селективног опредељења на основу порекла и припадности. Само онда кад успемо да у наведеним процесима будемо одговорни ствараоци моћи ћемо да превазиђемо многе животне парцијалности. Заправо, реч је о свеживотном промишљању и поступању, не о нечему што се научи у одре-

ђеном животном периоду, а касније се догађа по инерцији припадности. Стваралачка динамика подразумева сталност преображаја и промена, а не пасивно следовање наслеђених и стечених навика. Теолошким речником речено, ради се о сталном осадашњењу и оприсутњењу прошлости и будућности овде и сада. Врло је важно знати и разумети да вера „... није идеолошки алат за побољшање „палог“ света ...“, него је „... интерперсонални процес између Живог Бога и човека ... Црква представља јединство у Христу живих слободних личности, окупљених заједно силом Духа Светога. То није једна безлична институција образована над њима“ (Мајендорф, 2008:110). Озбиљна теолошка мисао и здрава вера искључују сваки пасивизам и конзервативизам, непрестано покрећу одговорно прогресивно стваралаштво.

Образовни процес је вишеструко прогресиван и креативан, подразумева тачне информације о некоме или нечему, без којих је немогуће стваралачко одређење о томе. Предуго су на нашим просторима религијски садржаји третирани негативно, као ненаучне представе које не завређују пажњу и поштовање. Ненаучно су проглашавани митовима и легендама, свођени на магију и мистерију, без уважавања позитивних религијских искустава и теолошких одредница као научних категорија. Једноставно, то је био идеолошки захтев који је требало беспоговорно испуњавати, у супротном је претило проглашење за непријатеља народа и државе. Заговорници ове једностраности, а свака једностраност је сама по себи ненаучна категорија, свој негативан став проглашавали су за прворазредну научну вредност. Ово напомињемо из разлога трезвеног суочења са последицама које се продужавају до данашњег дана, не са намером да тражимо кривца и осудимо га. То никако немамо на уму, реч је о тражењу ваљаног решења, које ће бити слободно од сваке једностраности, и донеће стваралачки бољитак у свему и за све. Хришћанство никако није идеализам, пре се може третирати као једини прави материјализам који достиже свој врхунац у богочовечанској стваралачкој динамици. Славећи Творца, теологија не омаловажава, него уздиже творевину као „динамично и енергисано биће“ (Максим Исповедник), из стања пропадљивости и пролазности у непролазно богоусиновљење. Тако да је свако бављење овоземаљском тварношћу и појавама у природи теологија своје врсте. То не значи покушај теологије да „покори“ биологију, хемију, физику и друге природне науке, реч је о препознавању и уважавању стваралачких капацитета у свим тим научним дисциплинама. Пажљивим увидом у здраву теолошку мисао видећемо да „хришћанско јеванђеље говори о судбини читаве творевине и читавог човечанства, а не само хришћана и њихових институција“ (Мајендорф, 2008: 116). Не доноси готове закључке о свему, већ отвара културу дијалога, само је потребно добронамерно читање тих порука, као и признање одређених промашаја које су починили неки саможиви промотери личног верског доживљаја, који нису имали смислен животни окоглед. Да, било је и таквих појава, али их не треба посматрати као нешто што пројављује суштину вере, већ као пропусте и промашаје неодговорних појединаца. Ти

примери у васпитно-образовном процесу треба да буду третирани као нешто што није спојиво са вером, а не као једину могућност вере. Све зависи од наше спремности да стварима приступамо трезвено и одговорно.

Верски садржаји су у стваралачкој функцији само онда кад покрећу критичко мишљење и осмишљавају одговорну стваралачку слободу. Наравно, увек постоје појединци који покушавају све то да издигну изван и изнад животног реализма у свет маште и фантазије, или у стање несхватљивих мистерија. То је опасност која долази изнутра, из самог верничког корпуса, и ту је нагласак на следбеничкој послушности без прогресије и креације. Све је већ закључено одавно, и кад је било јасно онима који су живели пре много векова зашто не би било и за нас априори прихватљиво. Заговорници овог става превиђају човекову богодаровану слободу чиме дело вере своде у стање следовања, а не остварења и стваралаштва. Сваку потребу да се уверење осмисли проверавањем у границама могућности проглашавају за грешну и погрешну сумњу. Не виде да на тај начин обезвређују верске садржаје, претварајући их у идоле, а себе у идолопоклонице. Добро је да огромна већина верујућих људи своје животно стваралаштво додатно осмишљавају тако што верске садржаје стављају у добре стваралачке оквире. То се види из многих научних подухвата, књижевних и уметничких дела кроз све историјске токове.

Стваралачка неопходност у приступу одређеном научном или уметничком делу јесте исправно разумевање циља и садржаја. То захтева одређена сазнања, или бар елементарне информације о аутору и његовим ставовима и намерама. Кад су у питању дела са религиозним садржајима и конкретним верским порукама неопходан је елементарни увид у конкретно вероучење, уз висок степен разумевања различитости вероисповедања као предуслова мирољубиве коегзистенције. Ту је свака једностраност сувишна, како она која почива на конфесионалној искључивости, тако и она која проистиче из атеистичког омаловажавања верских садржаја. Због тога је образовни систем адекватно место за упоредне студије религијских садржаја, и то тако што се на темељима знања о вери и искуства у вери отвара мултидисциплинарни дијалог. Тако је све отворено, свако има могућност да искаже своје мишљење, али и обавезу да без предрасуда уважава мишљења других. То не значи непромишљено прихватање, само да би се показала добронамерност, јер тако нешто је нестваралачки акт који не завређује позитивну оцену. Реч је о уважавању као предуслову за дијалог, што не значи одустајање од сопствених уверења. Ради се о томе да различитост не треба да буде препрека, већ повод за разговор у коме постаје креативна чињеница. Успешност таквог разговора није условљена стварањем лажног истомишљеништва. Пре се може говорити о договореној различитости – „модус вивенди“ – „слажемо се да се не слажемо“. Свако остаје утемељен у свом уверењу, али то није разлог за омаловажавање и прогоне неистомишљеника. Зашто је важно да о свему сви исто мислимо да бисмо имали стваралачку комуникацију? Треба имати храбрости да прихватимо постојеће различитости као неуклоњиве чињенице, али и као

одреднице различитих идентитета, а не као препреке једних ка другима. Могуће је уклопити верске садржаје, у свим њиховим различитостима, само је потребно непрестано изграђивати стварну добронамерност. Сигурно је да ти садржаји могу помоћи у „очувању плурализма и толеранције у јавном образовању и спречавању индоктринације“ (Мурдок, 2008: 89). Посебно у околностима доскорашње атеистичке индоктринације образовног система у Србији, чије су последице још увек присутне. Мултиконфесионалност као неоспорна чињеница у свему томе представља добру полазну основу за осмишљавање културе надметања и остваривање културе дијалога, чије је крајње одредиште: јединство у различитости, како верској, тако и етничкој, културолошкој и идеолошкој.

Образовни систем је најмеродавнији стваралачки феномен који свему даје добру меру, смисао и усмерење. Верски садржаји у свим својим различитостима постају незаобилазне чињенице у томе, богатећи се у тој интеракцији и обогаћујући увек новим искуствима образовни процес. Само је потребно превазићи предрасуде наслеђених супротстављености агресивног атеизма и фанатизоване религиозности. Кад у свему овоме остваримо добре резултате видећемо да будући учитељи и васпитачи изучавајући верске садржаје током студија стичу основне едукативне информације о различитим искуствима религијских колективитета. Само на тај начин се оспособљавају за креативне и прогресивне субјекте у мултиконфесионалној друштвеној стварности. Одсуство верских садржаја из образовног високошколског процеса представља даљи продужетак насилне „научне“ атеизације, али и оставља простор за многе вансистемске импровизације фанатизованих религијских група. Кад се све стави под окриље високошколског система наведене импровизације сведене су на минимум, скоро да су немогуће. Због тога су верски садржаји у образовном процесу будућих учитеља и васпитача показатељ зрелости и одговорности креатора васпитно-образовног процеса.

Мултидисциплинарност и мултиконфесионалност као стваралачке претпоставке

Ако пођемо од чињенице да је „развој трка између образовања и катастрофе“ (Инђић, 2009: 100), разумећемо образовни процес као битну стваралачку одредницу живота и постојања. Видећемо да мултидисциплинарност у образовању подразумева интеракцију, инклузију и корелативно усаглашавање различитих садржаја. То је стална борба за човека, а не против човека, већ против његове једностраности и непромишљености. То је оствариво само онда кад се корпус знања и искуства увећава отвореношћу, одговорношћу и оптимизмом. На тај начин сваки се стваралачки субјекат додатно отвара, проширује и продубљује тражећи и изван себе, а не само у себи, добре садржаје. Ово добро стваралачко стање подстиче умесне креације чинећи разлике покретачима културе надметања. То се догађа тако

што сви настоје да дају све од себе, а не да присвоје све за себе у намери да себе и своје ставове и потребе ставе испред осталих стваралаца, које не препознају и не признају. Важно је препознати другог на прави начин, јер се тако превазилази себичност која затвара и подаништво које обесхрабрује и зауставља. Битно је да прогресивни стваралачки чин смислено траје, не само да беспоредно постоји као умишљена фраза. То је могуће онда кад свако промишља своју одговорност, а не инсистира само на својим правима и дужностима. Кад се све сведе само на права и дужности неминовно је супротстављање другоме, јер под теретом самоостварења свако минимализује обавезе и максимализује права. То стваралаштво је оптерећено и унапред осуђено на пропаст, која се може на кратко одложити удруживањима у интересне групе. Тада свако проглашава своју научну област за једину потребну, а своја сазнања за једина меродавна. Нико у том стању удруживања не види колико је сам, свако умишља да има много присталица, свдећи своје стваралаштво само на пребројавање присталица и противника. На овај начин се веома угрожава мултидисциплинарност, што се додатно компликује непрепознавањем опасности у коју једни друге доводимо. Тада је небитно да ли смо бескомпромисни противници или пасивни следбеници људи и идеја, јер коначни резултат у оба случаја је нестваралачка подељеност група неистомишљеника.

Није умесно мишљење да је истомишљеништво безусловни захтев стваралачке сарадње, јер то може значити стварање групе поданика и следбеника у којој само вођа размишља, док остали беспоговорно следе. Наравно, стваралачка сагласност у одређеним научним открићима и теоријама је важна, али као резултат стваралаштва свих субјеката, а не као прихваћена уцена зарад неког интереса. Због тога је боље да сагласност буде дуже промишљана, а не брзоплето смишљена под притиском некога или нечега. Такође је важно разумети да стваралачка сагласност може гласити: слажемо се да различито мислимо. Јер никако не сме да буде крајњи циљ изнудити да сви о свему исто мисле. Заправо, динамика различитости у осмишљеној култури надметања подстиче стваралачку сагласност, која је сигурнија онда кад јој претходи дуготрајно усклађивање. Тако се показује да се једнакост свих стваралаца састоји у стварном праву на различитост. Мултидисциплинарност на тај начин добија пуни смисао и постаје креативни капитал у образовном систему.

Мултиконфесионалност постаје образовни капитал онда кад се стваралачки промишља на основу реалних чињеница из широког спектра религијских феномена. Престаје да буде друштвени терет којим се неупућени у верске садржаје оптерећују стварајући погрешне закључке о овој веома осетљивој животној стварности. На тај начин се не повређују аутономија верских заједница и законом загарантована права верника. Такође се не намећу верски садржаји онима који себе виде изван верског доживљаја и верских заједница. Присуство верских садржаја у образовном систему никако није верска пропаганда, него је одговорна актуелизација неизоставних тема у контексту тражења адекватних решења друштвених од-

носа. Полувековна пракса одсуства одговарајућих садржаја на тему вере и покушај замене неадекватним једностраним атеистичким хипотезама, показала се као неуспешна. Само је створила још већу дистанцу између верника и атеиста, као и између различитих верских колективитета, јер је почивала на систему надгласавања и наметања већине мањини. Тада нико није говорио о мањинским правима верника, то није било интересно атеистичкој већини. Кад се та већина истопила под притиском историјске стварности, онда је преостала мањина из корпуса дотадашње већине почела да промишља о својим правима као правима мањине. То није лоше, али било би за све много боље да су и раније могли да виде мањину као мањину, а не као „непријатеље друштвеног прогреса“, или „ретроградне снаге прошлости“. Ове квалификације више говоре о онима који их изговарају него о онима које су омаловажавали и оптуживали. Због тога ове наводе не треба разумети као прозивку неистомисљеника, још мање као оптужбу и осуду или дисквалификацију. То је опомена свима да престанемо да се због различитости омаловажавамо, и да почнемо да уважавамо уверења других, без обзира на то колико се то нама чини прихватљивим. Само на тај начин се изграђује стваралачки идентитет оствареног човека, без обзира да ли је реч о вернику, агностику или атеисти.

Верски садржаји и инклузивни процеси

Без претеривања можемо рећи да враћање верских садржаја кроз одговарајуће наставне предмете представља један инклузивни процес. Може неко наводити контрааргументе на чињеници да је бројно стање верника у друштву процентуално већинско, али верски садржаји су од веома малог броја грађана исправно промишљани и остварени. То показује чињеница о постојању не малог броја различитих удружења грађана са верским предзнаком, а без елементарне теолошке логике (Образ, Наши, СНП 1389...). Кад је у питању образовни систем, морамо бити свесни непорецивих чињеница, ту су верски садржаји дуги низ година промовисани као митолошке приче без реалног животног утемељења. Створен је погрешан утисак о непремостивој супростављености природних наука са теологијом, што су и поједини наставници верске наставе неодговорно пројектовали као свој радни мото. Ако све мало боље размотримо, видећемо да би овако једностраним поступањем могли да закључимо о супротстављености теологије и друштвених наука, што би нас одвело у несагледиве сукобе. Због тога је важно и потребно уместо сукоба због различитости, промишљати добра решења о мирољубивој коегзистенцији вере и знања. Овде треба истаћи чињеницу да теолошки универзализам битно надилази глобалне процесе савременог света. Не негира их, већ им додаје нове садржаје, јер религијски универзализам подразумева „...инклузију (укључивање) свих, а не искључивање било кога...“, и тако спречава свођење свега на себични интерес групе или појединца, где преовладава „...етика једноди-

мензионалног напретка, слободна од сваке религијске, емотивне, традиционалне, чак и аксиолошке основе..." (Манзаридис, 2011: 91-96). Јасно је да религијски универзализам додаје нову динамику глобалним процесима, што га делегира као важну чињеницу образовања.

То је остварило само онда кад се стави у контекст инклузивних процеса у којима се превазилази подељеност и све се решава солидарно а не надгласавањем и надметањем. Тако се потискују злопамћење и злурадост као опасне нестваралачке категорије. Све се мења на боље без намере да се било коме нешто наметне, или да се било ко доведе у непријатну позицију. Све се осмишљава универзализмом који „... не укида разлике, већ их уважава“, надилазећи неке глобалне процесе који понекад све уопштавају. Тада свако добија добру прилику за „културни додир“ са другим и другачијим ...“ (Шушњић, 1994:49) Тада верски садржаји постају креативне вредности које доприносе стварању атмосфере остварености свих, при чему свако остаје суштински исти, али делатно много бољи у односу на другог. Не сметају му разлике, не инсистира на недостацима другог него се труди да исправи своје недостатке како би могао да прихвати друштвене и друге различитости. Врхунац у свему овоме је подстицање себе на боље, а не оптерећивање недостацима другог. Допринос верских садржаја у овоме је значајан и због тога је потребно промовисати високе вредности човекољубља које у себи носе сви верски колективитети.

Култура дијалога у процесу тражења задовољавајућих решења

Желети и знати разговарати са другим и другачијим је стваралачки императив у остварењу културе дијалога. То никако не смемо превиђати, јер су превиди ове врсте бесмислени и опасни, лако се потискују у стању колективног егоизма и саможивости безличних појединаца. Тада свако тражи истомишљеника, и не само то него и следбеника који му повлађује и подилази његовој себичности, дајући себи за право да све „непокорне“ принуди на подаништво. Кад се то прогласи за интерес верске или идеолошке групе или национални интерес, све другачије је препрека коју треба по сваку цену елиминисати. Ту нема места разговору и разумевању, јер тако нешто се доживљава као слабост и неодлучност. Све је сведено на наредбе елите које маса следбеника беспоговорно следује. Тако конципиране заједнице, етничке, политичке, религијске и грађанске, постају затворени системи у којима нема места за неистомишљенике. Али, ту не стаје све, та затвореност покреће нагон за елиминацијом свега различитог у ширем друштвеном контексту. Под изговором одбране од неистомишљеника и њихове агресије чини се страшно насиље над остатком света који је изван граница одређеног колективитета.

Историја је препуна жртава агресивних и диктаторских режима који су настали у бесмислу насиља у име некога или нечега. Још трагичније је то што неки из тога не извлаче поуке које подстичу добронамерност, не-

го у томе траже примере које треба следити у „борби за ослобођење“. Заборавља се да човек, кад сам себи одузме слободу, пристаје да буде насилник. Уместо да се ослободи себе, наставља пут самонегације проглашавањем другог за узурпатора своје слободе. Жели да се „ослободи“ од некога или нечега не увиђајући да је сам себе окупирао недобронамерношћу. Овде је потребно указати на потребу одговорног промишљања свих различитости. Због тога није до краја јасан став да је напредак „наша све већа способност да све више и више разлика које постоје међу људима доживљавамо као морално ирелевантне“ (Леви, 2005: 91). Трезвеније је приступати свим разликама у контексту богодароване слободе свакога човека, што нас не зауставља у стању недефинисане равнодушности. Наравно, никога не можемо на силу учинити бољим, ако он то неће, али никада не треба коначно одустати од добронамерности према другоме, и уместо истине, говорити му оно што мислимо да њему одговара. Тако се одричемо стварне добронамерности, све сводимо на прилагодиву уљудност која није истоветна са непоколебљивим човекољубљем. Због тога је неопходно наше стално sazревање у добронамерности према сваком човеку, која достиже свој пуни смисао онда кад му говоримо увек истину, имајући у свему непоколебљиво човекољубље.

Превазилажење идеолошких предрасуда и стварање прогресивних корелација

Неумесно је даље идеолошко надметање и проглашавање кривице другог за разлог наше неостварености, потребно је стварно превазилажење предрасуда о другоме и тражење добрих начина за успостављање прогресивних корелација. Образовни систем је погодан амбијент за то, посебно у области високошколског образовања васпитача и учитеља. Разлог је то што ће у свом васпитно-образовном раду стварати нове учеснике и креаторе друштвених релација, поставиће им темеље одговорне друштвености у раном животном узрасту. Врло је важно да то буде слободно од наслеђених стереотипа који се негују у лошој традицији сукобљених породица унутар једног народа, подељених народа унутар једне друштвене заједнице. Ову сурову реалност треба препознати, промислити и прогласити за опасност која угрожава свакога ко је прихвати као меродавну одредницу. То не треба препуштати вештинама и стању изолованих појединаца, него је важно подстаћи одговорност код свих креатора васпитно-образовног процеса. На ово недвосмислено указују многи друштвени акти: Европска конвенција о људским правима, 9. члан; Међународни пакт о грађанским и политичким правима из 1966. године, 18. члан; Америчка конвенција о људским правима, 12. члан, Афричка повеља о људским и народним правима, 8. члан, и др. Оно што се препознаје као истоветно јесте наглашавање права деце и родитеља верника да, поред исповедања вере у домовима и богомољама имају право и на верску наставу „у складу са верским и филозофским уверењима

ма...“ (Протокол бр. 1 уз Европску конвенцију о људским правима). Ово треба најпре да буде од верника схваћено као преузета обавеза, а не као привилегија која даје право за обрачунавање са неистомишљеницима. Чак и онда кад постоје приговори и оспоравања од стране неистомишљеника, из њима познатих разлога, потребно је издићи се изнад сукоба и тражити могуће корелације које доприносе бољитку.

Верски садржаји који промовишу врлину праштања као храброст, а не као слабост и издају вере и народа, у овоме могу бити важни покретачи. Само је потребно да онај који промовише ове вредности, студент, ученик, наставник, учитељ или васпитач, буде и сам опредељен и одушевљен позитивним вредностима. То ће покренути позитиван стваралачки одабир добрих примера који показују снагу истине и добра као нечега што осмишљава квалитет и лепоту живота и постојања. На тај начин преовладава једностраност наметнутих закључака о некоме или нечему, који се преносе по инерцији порекла и припадности. Ако васпитач и учитељ благовремено превентивно делују на стереотипе и предрасуде које деца понесу из породичне традиције, без омаловажавања правих породичних вредности, сигурно је да су створене добре могућности за даље просветитељске пројекте. То не значи атаковање на прошлост, ради се о критичком промишљању прошлости што доприноси афирмацији правих вредности у свим областима. Треба рећи да предрасуде и стереотипи највише оптерећују здраву теолошку мисао, никако нису сагласни са њом и не стоји став да из ње проистичу. Даље, угрожавају све животне релације и треба их препознавати и уклањати као препреке које сваки човек ставља испред себе на путу ка другоме. Значи, неумесно је бавити се предрасудама другог пре него што своје отклонимо, а најпожељније је подстицати другог да се без притиска бори са својим предрасудама. Васпитач и учитељ у свом васпитно-образовном раду постављају добре темеље оваквом начину суочења са стереотипима и предрасудама. Прилагођавајући узрасту и мери разумевања ученика, почињу један дуготрајан процес уводећи децу постепено и опрезно у сурови свет одраслих. Познавање позитивних примера из многих стваралачких области и њихова адекватна примена драгоцене су вредности које треба одговорно поделити са децом.

Јединство у различитостима

Уважавање неистомишљеника, без страха због различитости и без оптерећености жељом да их по сваку цену учинимо истомишљеницима, представља врхунац стваралачке сигурности. Само у том стању човек може да ствара са другим и за другог, а не само за себе одвојен од стваралачког смисла. Ово захтева дуготрајно самосавлађивање и смислено промишљање и прихватање стварности, где је спремност за преображај на боље меродавна чињеница. Тада свако од себе тражи максимум, не постављајући пред друге високе захтеве, чиме постаје креатор нове стварности. Не тражи од

других да му по сваку цену буду слични, него разликама приступа одговорно знајући да допринос бољитку може дати само променом себе на боље. Другога ни на ништа не може принудити, може га покренути само добронамерношћу, очигледним примером, а не наговорањем и приговорима. Тако отворен за другога, заиста даје себе и све од себе, не тражећи ништа за себе, чиме постаје оспособљен за исправно разумевање свих различитости.

Важно је и преко потребно будуће васпитаче и учитеље оспособити за добронамерно разумевање различитих људских ставова и опредељења. Верске разлике без обзира на интензитет веровања, често су камен спотицања у међуљудским односима. Та чудна самоидентификација појединаца „на супрот комшији“ (Павловић, 2004: 200), кад се неки изјашњавају као „православни атеисти“ показујући агресивност према припадницима других верских колективитета је феномен којем треба одговорно приступити, посебно после догађаја са краја 20. века на нашим просторима, када је верско стављено у службу националистичких идеологија. Поделе на основу порекла и припадности потресају нашу свакодневицу, чак неки себе виде као припаднике одређене верске заједнице на основу националне припадности, без елементарних знања о вери којој припадају. Тако су многи верски и национални колективитети у стању неумесног поистовећивања створили „идентитет отпора“, подстичући „дреку идентитета“ (Цвитковић, 2007: 67). Ово је неумесно посветовњачење вере, злонамерније и опасније од свих облика секуларизма који критикују највише баш они који ово не примећују као опасност. Због тога је важно исправно разумевање верских садржаја како се не би догодила још једна површна једностраност међу нама. Ту су саодговорни сви верски колективитети, чега појединци и нису свесни. Академски део свих колективитета, посебно студентска популација, а највише будући учитељи и васпитачи треба да стекну добар увид у све ово како би могли креативно да усмеравају будуће генерације. Због тога је важно да се све различитости доживљавају као идентитетске одреднице слободних личности и организованих религијских колективитета. Васпитно-образовни процес као друштвени пројекат у коме треба да одговорно учествују сви грађани без обзира на постојеће разлике треба непрестано осмишљавати новим договорима и пројектима. То је адекватан простор где је могуће и потребно да се оствари јединство у различитости. То је могуће само онда кад смо сви спремни за промену на боље, слободни од свих једностраности и пристрасности. Отвореност нашег школског система је очигледна у основном и средњошколском образовању, специфичност високог образовања захтева много више напора. Али, чињеница да су студенти који се спремају за васпитачки и учитељски позив треба непосредно да учествују у реализацији верске наставе, и поред тога што постоје предавачи за овај наставни предмет, подразумева њихову већу упућеност и заинтересованост за верске теме. На тај начин они постају компетентни саговорници са наставницима верске наставе. То је важна чињеница у васпитно-образовном процесу, која највише добробити доноси самим ученицима.

Добри примери

Колико нам је познато само на Учитељском факултету Универзитета у Београду, на Учитељском факултету у Врању Универзитета у Нишу, као и Високој школи струковних студија за васпитаче у Вршцу предају се изборни предмети: Тумачење Библије, Основи хришћанске науке, Култура религије и Религијски системи. Опредељење студената је на високом нивоу, што показује њихово препознавање потребе за адекватним сазнањима верских садржаја. Имајући одговорну дужност да креирам силабусе и напишем одговарајуће уџбенике за наведене предмете, које и предајем, слободно могу рећи да су исти прихваћени од студената. То показује висок просек оцена на завршним испитима, као и активност студената у наставном процесу и другим пројектима везаним за те наставне предмете. Треба рећи да избор и распоред тема у наставном процесу почива на културолошкој едукацији младих као религијских интелектуалаца, а не на стварању религиозних зависника. Вера је представљена као животна вредност, није стављена у контекст изнуде уверења него се разлитичи верски садржаји анализирају отворено кроз критичко промишљање. Све је прилагођено едукацији будућих васпитно-образовних стваралачких субјеката који треба да знањем о вери и у вери превазилазе многе створене предрасуде. Није примарно то да буду убеђени верници, нити да у свом васпитно-образовном раду пропагирају веру. Циљ је да буду успешни креатори међурелигијске коегзистенције, имајући реалан увид у верске садржаје и изграђен став о потреби усклађивања и разумевања различитих верских садржаја. То је могуће само онда кад је човек отворен за све различитости, није оптерећен собом и својом припадношћу.

Једнострано закључивање под теретом порекла и припадности је онемогућено, јер примарна намера је стварање одговорног оптимизма. То значи истицање личне одговорности у први план, а не стварање погрешне слике о нестваралачкој припадности колективитету. Овде је веома важно стећи тачан увид и имати основне информације из обимних садржаја различитих вероучења, са посебним нагласком на већинску православну теологију. Само треба рећи да се то стање „већинске верске заједнице“ доживљава одговорно, а не као привилегија. Тај став се утемељује на Христовој јеванђелској поруци: „Ко хоће да буде први (велики) нека свима служи“ (Мт.20:26). Без знања и прихватања ове елементарне чињенице хришћанског вероучења човек може бити припадник – верник у покушају, али не и религијски интелектуалац. Треба рећи и то да човек може успети у намери да постане религијски интелектуалац, а да то не буде условљено припадношћу, само је потребно да буде добронамеран према свим облицима религијске припадности, као и према онима који се изјашњавају као атеисти или агностици. То не значи одсуство религијског идентитета, већ спремност да се сваки људски идентитет поштује, чиме се претендује да и такав идентитет буде поштован и прихваћен. Не ради се, овде, ни о религијском индиферентизму, реч је о сигурности верског уверења која поштује слобо-

ду другогa. То не може бити равнодушност према другоме, него је позитивна опредељеност заснована на непоколебљивости сопственог убеђења. Све ово се најбоље разуме личним искуством, претпоставке лишене тог искуства остају у сфери борбе за и против, где се не ствара сигурна вера и прогресивна личност. Ту све постаје несносни сукоб неистомишљеника, без спремности да се стане на место другогa и разуме његов став. Свако постаје роб свога става, и то ствара борбени атеизам и верски фанатизам, чиме не треба оптерећивати васпитно-образовни процес,

Позитивна искуства стечена предавањем наведених наставних предмета: Тумачење Библије, Основи хришћанске науке, Културе религије и Религијских система вишеструко су драгоценa. Критичко промишљање студената је на високом нивоу, неки од њих се изјашњавају као атеисти без страха од неуспеха на испиту, али и без ратоборне одбојности према верским садржајима. Њихова умесна критика доприноси бољем промишљању и разматрању наведених садржаја, што доприноси стварању стварне културе дијалога и неговању јединства у различитости. Тако се превазилази сувопарни догматизам атеистичке и верскофанатичке једностраности. Дискусије су честе и доприносе бољем међусобном упознавању студената, као и њиховом стваралачком учествовању у наставном процесу. Наравно, све ово је још увек тек искорачење, више од првог, а мање од десетог корака на путу од неколико хиљада миља. Још је у првој деценији настанка, али је за очекивати да ће у даљем току кроз дебатне клубове и радионице добити нове форме промишљања верских садржаја. То никако неће бити једностранa верска пропаганда, пре се може говорити о успешности превазилажења једностране атеистичке пропаганде која је присутна више од пола века на овим просторима. Само је важно препознати потребу отклона од тих једностраности и осмислити културу надметања за бољитак свих, у стању евидентне различитости. Тада ће култура дијалога кроз радионице у стваралачкој интеракцији осмислити многе добре корелације.

Закључак

За све добронамерне креаторе васпитно-образовног процеса постојање верских садржаја у образовању будућих васпитача и учитеља доприноси је квалитету образовања. Они који то виде као „верску пропаганду“ треба да промисле још мало своју одбојност и неприхватање. Било би добро да то, најпре, сместе у контекст инклузивних процеса у школском систему. Даљим смисленим увидом видеће да је инклузија један свеобухватни процес и да добија на квалитету и оваквим додацима и проширењима. Конкретно, у вези са верским садржајима сви учесници су истовремено „са обе стране“, све у зависности како се посматра. Свако има неки недостатак и неку потребу, само треба све промислити и осмислити, што ће самом процесу дати прогресију и креативност. Ту није важно ко како и колико верује или не верује, реч је о посебним садржајима који се итекако могу употребити у сврху

свеопштег бољитка. Навођење само лоших примера је неумесно, јер ако се прихвати та једностраност онда и саму школу можемо довести у питање због лоших поступака појединих наставника или ученика, о чему читамо и слушамо преко медија сваки дан. Тако да треба иступити из атмосфере прозивки и омаловажавања, најпре у инклузивно, па интерактивно садејство, а потом у стварање добрих корелација верских садржаја са осталим наставним процесима. Нико на тај начин неће постати мањи или већи верник, нити ће престати да буде верник или атеиста, али ће сви бити богатији за једну нову добронамерну опредељеност.

Наше лично скромно искуство у предавању изборних наставних предмета са примарном верском садржином даје нам за право да закључимо да верски садржаји доприносе култури дијалога и толеранцији. Оспособљавају будуће васпитаче и учитеље за узвишену просветитељску мисију увођења ученика у животну стварност без стереотипа и предрасуда. То им омогућавају нова сазнања из ангажоване теологије, која су корелативна са њиховим знањима из осталих научних области, што их чини квалификованим саговорницима и сарадницима са наставницима верске наставе. На тај начин наставни процес добија нову и добру динамику, верски садржаји нису табу теме – затворени садржаји, него су познате чињенице свим учесницима наставног процеса, не само вероучитељима. Тако се ствара добар квалитет образовања у свим сегментима, јер се темељи на познатим чињеницама. Не постоје изоловане области резервисане само за привилеговане појединце, све постаје заједничка тема у којој је снага аргумента изнад бесмисла омаловажавања. Различити ставови остају, али не више као разлог за сукоб супротстављених табора већ као стваралачке одреднице прогресивне различитости. Тада свако жели да сазна што више сазнајних чињеница о другоме да би му се приближио, а не да би га омаловажио. До тих чињеница најбоље и најпотпуније долазимо активном комуникацијом, а не само читањем и писањем једних о другима. Потребно је и бити сазнајно активан у теоријском смислу, и то добија своју пуну меру личним сусретом и дијалогом, што најпотпуније омогућава школски систем. Ту су евидентне многе различитости које треба препознати, разумети и осмислити у сваком погледу. Верски садржаји могу бити и злоупотребљени, и били су понекад злоупотребљени. То не треба порицати и превиђати, и неумесно је изговарати се оптужбама против других колективитета. Уместо превида: избегавање одговорности и чињење нових промашаја, потребно је стварати добру климу уважавања различитости и афирмације добронамерности коју примарно садрже сви верски садржаји. Због тога, без имало једностраности, са пуном одговорношћу, тврдимо да су верничка одговорност и научна непристрасност категорије на којима треба непрестано инсистирати.

Литература

1. *Библија* (2010). Свети архијерејски синод СПЦ. Београд.
2. Бол, Б., (2011): *Можемо ли још увек веровати Библији?*. Препород. Београд.
3. Група аутора (2004): *Квалитетно образовање за све*. Министарство просвете и спорта Републике Србије. Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу. Београд.
4. Инђић, Т., (2009): *Технологија и културни идентитет*. Службени гласник. Београд.
5. Игњатијеф, М., (2006): *Људска права као политика и идолопоклонство*. Службени гласник. Београд.
6. Катунарић, В., (2003): *Спорна заједница*. Наклада Јасенски и Турк. Загреб.
7. Casanova, J., (1994): *Public Religion in the Modern World*. University of Chicago Press. Chichago.
8. Леви, П., (2005): *Зар је то човек*. Паидеиа. Београд.
9. Либе, Х., (2012): *Религија после просветитељства*. Албатрос плус. Београд.
10. *Људска права у хришћанској традицији* (2009): приредио Биговић Радован. Хришћански културни центар. Београд
11. Максимовић, И., (2005): Друштвене промене и настава религије у државним школама; Настава религије и системи образовања у Европи; Нека нова размишљања о настави религије – религијска димензија интеркултуралног образовања у Европи. – у: *Вера – знање – мир*, зборник радова. Београдска отворена школа. Београд.
12. Мајендорф, Ј., (2008): *Живо Предање*. Крагујевац.
13. Манзаридис, Г., (2011): *Глобализација и универзалност*. Службени гласник. Београд.
14. Мурдок, Џ., (2008): *Слобода мисли, савести и вероисповести*. Савет Европе. Београд.
15. Стојановић, Љ., (2013): *Култура дијалога*. Висока школа струковних студија за васпитаче. Вршац.
16. Цвитковић, И., (2007): *Социјална научавања у религијама*. Факултет политичких наука. Сарајево.
17. Шушњић, Ђ., (1994): *Дијалог и толеранција*. Књижница Зорана Стојановића. Београд.

Ljubivoje Stojanovic, Ph.D.

RELIGIOUS CONTENTS IN TEACHING AT TEACHER-TRAINING (PEDAGOGICAL) FACULTIES

Abstract: *The study of the religious content in higher educational institutions, which train teachers, it is important and necessary. The reasons for this are many, can be kept to a few basic: multidisciplinary school system, multi-ethnic, multi-denominational and multi-cultural environment. Schools as an educational factor is where it properly conceived culture of competition and culture of dialogue. Teachers, teachers and teachers as designers of educational progression should have at least basic information about religious and facilities. It does not imply an obligation of membership at any cost, to any religious system, but requires a high degree of tolerance. Then, belonging or not belonging to a religious collectivity neither nuisance nor a privilege. The responsibility here is a measure that encourages all the good correlation, and the school system is successful as much as you can establish a good correlation. Enlightenment function of school is so designed and thought out.*

Keywords: *religious contents, education, multidisciplinary, multi confessionality, enlightenment.*

Проф. д-р Деан ИЛИЕВ
Проф. д-р Татјана АТАНАСОСКА
Педагошки факултет
Битољ, Македонија

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПЕДАГОШКИХ ДИСЦИПЛИНА НА ПЕДАГОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА У СВЕТЛУ ФРАСКАТИЈЕВЕ КЛАСИФИКАЦИЈЕ НАУЧНИХ ПОДРУЧЈА

Сажетак: Педагошки факултети у савременом интегрисаном универзитету морају бити адаптабилнији, окренути подстицајима које носи глобализација, али и креативнији у смислу дизајнирања професионалног развоја и перманентног учења наставника на свим нивоима. У том смислу увођење Фраскатијеве класификације научних подручја требало је да педагогизира, методизира и професионализира студијске програме педагошких факултета.

Овом приликом излажемо резултате једног нашег компаративног истраживања студијских програма на педагошким факултетима у Македонији, који указују да се управо догодио процес депедагогизације, персонализације и диференцијације решења у корист супстратних основа наставничке професије и руководних структура.

Кључне речи: педагогија, дидактика, депедагогизација, Фраскатијева класификација, перманентно образовање.

1. Теоријске основе истраживања

1.1. Разлози промене у систему високог образовања у Р. Македонији

Не постоји систематски начин који би обезбедио да сви наставници усвоје и продуже да развијају знања и вештине које су им потребне. Оно што је неопходно, то је реформа поучавања која се заснива на стандардима, аналогно са стандардима заснованог школовања. Државе морају да успоставе систем развоја наставника утемељен на сагласности о томе шта се од наставника очекује да знају и шта су способни да раде.¹

Европска Комисија је подвукла да (2007)² наставници треба да одиграју кључну улогу у припреми ученика како би они заузели своје место у друштву и свету рада, и због тога сугерише се да „у свакој тачки своје каријере наставници треба да имају, или би били оспособљени да усвоје, цели низ знања и појединог предмета, ставове и педагошке вештине како би могли помоћи младим људима у достизању њиховог пуног потенцијала

¹ Robbie Mc J., *TEACHER DEVELOPMENT: Policies that Make Sense*, SanFrancisko: West Ed, Retrieved April 26, 2013 from: http://www.wested.org/online_pubs/teacher_dev/TeacherDev.pdf

² European Commission 'Improving the Quality of Teacher Education', Brussels, 2007

ла“. ОЕЦД (2005)³ је подвукао „...земље морају имати јасне и концизне изјаве око тога шта се од наставника очекује да знају и да буду способни урадити, и ови наставнички профили морају бити кроз школе и системе едукације наставника. Профил наставничких компетенција мора произаћи из циљева постизања ученика, и обезбедити стандарде који су веома широки у овој професији, као и подељено разумевање о томе шта се сматра заокруженим, постигнутим поучавањем.“

Профил наставника треба да обухвати јако познавање предмета, педагошке вештине, капацитет да ради ефективно са широким спектром ученика и колега, да да свој допринос у школи и професији уопште, као и капацитет да се и даље развија.

Систем образовања наставника у Републици Македонији, као и сви системи у Европи који се на то односе, налази се у континуираној промени. Те промене најчешће произлазе из искуства система, али и из потреба нивелирања вредности сопственог система са оним споља. Специфичности које се односе на промене које настају у Македонији могу се разматрати са неколико аспеката. Ради се о следећим разлозима:

- Адаптација ЕУ образовних система – подразумева предузимање мера како би се реструктуисао образовни систем земље у складу са принципима функционисања европских образовних система.
- Препознавање и признавање стечених компетенција наставника у Македонији - предузимања мера које обезбеђују препознатљивост компетенција на свим просторима подједнако.
- Издавање заједничких (ЕУ/МКД) диплома.

Како би земље источне Европе, посебно земље Западног Балкана и њихов систем образовања био препознат од стране ЕУ образовних система, настоје се направити промене које би систем образовања био мерљивим, променљив, али и склон адаптацији. То се првенствено односи на образовне системе малих, неутицајних и непромовисаних система образовања наставника.

1.2. Законске промене у систему високог образовања у Македонији

- ЕКТС – успостављање система бодовања појединих предмета који студент може да пренесе на просторе високообразовних институција ван своје земље.
- Промена поступка напредовања (избора) високошколских наставника – успостављен је нови систем напретка наставника у звања која се повезују са резултатима из самоевалуације на нивоу институције, научног и наставног рада професора који треба да буде што разноврснији и богатији.

³ OECD ‘Teachers Matter’, Paris, 2005

- Промене у избору ментора за докторске радове односе се на увођење строгих критеријума постизања професора, како би они могли бити у улози ментора тих радова.
- Имплементације Фраскатијеве класификације научних подручја на педагошким факултетима у Македонији.

Као последица законских промена и увођење Фраскатијеве класификације научних подручја у високом образовању у Македонији, уследили су кораци у појединачном усаглашавању високошколских институција. Основна промена на педагошким факултетима била је научно подручје друштвене науке, подручје образовања.

2. Методологија истраживања

2.1. Предмет истраживања:

Утврђивање промена педагошких дисциплина у току имплементације Фраскатијеве класификације научних подручја на педагошким факултетима у Македонији.

2.2. Циљ истраживања:

Да се испита заступљеност предмета који дисциплинарно припадају педагогији у оквиру студијских програма на педагошким факултетима у Републици Македонији због њиховог усаглашавања у правцу постизања баланса, како би се постигао квалитет наставника на целој територији државе.

2.3. Узорак истраживања

Врста узорка: пригодан

Узорак се састоји од:

- Студијских програма на додипломским студијама - група разредне наставе и предшколског васпитања на Педагошком факултету у Штипу.
- Студијски програми на додипломским студијама- група за разредне наставнике и предшколско васпитање у Скопљу.
- Студијски програми на додипломским студијама – група за разредне наставнике и предшколско васпитање у Битољу.

2.4. Општа хипотеза:

У току имплементације Фраскатијеве класификације научних подручја на педагошким факултетима у Македонији, долази до теоријске и практичне дискрепанце законских решења и научних основа наставничке професије.

2.5. Метод за прикупљање података

Анализа педагошке документације. Предмет анализе су студијски програми за образовање наставника на педагошким факултетима у Македонији.

2.6. Истраживачка парадигма: квантитативна

Квантитативна анализа програма фокусира се на: број предмета педагошких дисциплина, заступљеност предмета по семестрима, фонд часова педагошких дисциплина и број предмета по статусу.

Емпиријска сазнања и коментари

У фокус нашег истраживачког интереса налазе се студијски програми педагошких факултета. У табелама од 1 до 8 представљени су табеларно предмети који дисциплинарно припадају педагошкој групи предмета и промене које су настале приликом увођења Фраскатијеве класификације, као једне од задњих драстичних промена система образовања наставника.

А) Промене система образовања наставника у односу на назив предмета, статус предмета, број предмета, заступљеност предмета.

Табела 1. Заступљеност предмета по називу који дисциплинарно припадају Педагогији на студијском програму за разредну наставу на ПФ у ШТИПУ (8семестра)

Назив предмета	семестар	фонд	статус
Основи на педагогијата	2	2+2+2	Обвезни
Дидактика 1	3	2+2+1	Обвезни
Училишна педагогија и училишна организација	3	2+2+1	Обвезни
Мултикултурално образование	3	1+1+1	Изборен
Семејна педагогија	3	1+1+1	Изборен
Социјална педагогија	3	1+1+1	изборен
Дидактика 2	4	2+2+1	Обвезни
Училишна организација	4	1+1+1	Изборен
Педагогија на слободното време	4	1+1+1	Изборен
Методика на воспитната работа	4	1+1+1	Изборен
Теорија на воспитанието	4	1+1+1	Изборен
Методологија на педагошко истражување	5	2+2+2	Обвезни
Инклузивно образование	5	1+1+1	Изборен
Историја на педагошки идеји	5	1+1+1	Изборен
Педагошка комуникација	5	1+1+1	Изборен
Акциони истражувања	7	1+1+1	Изборен
Теорија и практика на играта	7	1+1+1	Изборен
Образовна технологија	8	1+1+1	Изборен
Стратегии на учење и поучување	8	1+1+1	Изборен
Теорија и практика на играта	8	1+1+1	Изборен

*Табела 2. Заступљеност предмета по називу који дисциплинарно припадају
Педагозији на студијском програму за предшколско васпитање
на ПФ у Штину (6 семестара)*

Назив на предметот	семестар	фонд	статус
Основи на педагогијата	1	2+2+1	Обвезни
Дидактика	2	2+2+1	Обвезни
Организација на предучилишна установа	5	1+1+1	Изборен
Мултикултурално образование	6	1+1+1	Изборен
Семејна педагогија	1	2+2+1	Обвезни
Социјална педагогија	4	1+1+1	изборен
Предучилишна педагогија	2	2+2+1	Обвезни
Методика на воспитната работа	6	1+1+1	Изборен
Теорија на воспитанието	3	1+1+1	Изборен
Методологија на педагошко истражување	6	1+1+1	Изборен
Инклузивно образование	4	1+1+1	Изборен
Историја на педагошки идеји	4	1+1+1	Изборен
Педагошка комуникација	3	1+1+1	Изборен
Теорија и практика на играта	5	1+1+1	Изборен
Образовна технологија	6	1+1+1	Изборен
Стратегии на учење и поучување	6	1+1+1	Изборен
Теорија и практика на играта	5	1+1+1	Изборен

На основу података у табелама, Методика је заступљена са **2 семестра**.

*Табела 3. Заступљеност предмета по називу који дисциплинарно припадају
Педагозији на студијском програму за разредну наставу
на ПФ у Скопљу (8 семестара)*

Назив на предметот	семестар	фонд	статус
Општа педагогијата	3	4+2	Обвезни
Дидактика	3	4+2	Обвезни
Училишна педагогија	4	3+2	Обвезни
Семејна педагогија	2	2+2	Изборен
Педагогија на слободното време	3	2+2	Изборен
Методика на воспитната работа	4	2+2	Обвезни
Методологија на педагошко истражување	6	3+2	Обвезни
Историја на педагошки идеји	2	2+2	Изборен
Педагошка комуникација	6	2+2	Изборен
Андрагогија	3	2+2	изборен

*Табела 4. Заступљеност предмета по називу који дисциплинарно припадају
Педагозији на студијском програму за предшколско васпитање
на ПФ у Скопљу (8 семестара)*

Назив на предметот	семестар	фонд	статус
Општа педагогијата	2	4+2	Обвезни
Мултикултурно образование	2	2+2	изборен
Дидактика	4	3+2	Обвезни
Предучилишна педагогија	3	3+2	Обвезни
Семејна педагогија	4	2+2	Обвезни
Методика на воспитната работа	6	2+2	Обвезни
Методологија на педагошко истражување	5	3+2	Обвезни
Историја на педагошки идеји	2	2+2	Изборен
Педагошка комуникација	6	2+2	Изборен
Теорија и практика на играта	6	2+2	Изборен
Аудиовизуелни средства во воспитно-образовната работа	7	2+2	изборен

На Педагошком факултету у Скопљу методике су заступљене са 4 семестра.

*Табела 5. Заступљеност предмета по називу који дисциплинарно припадају
Педагозији на студијском програму за наставника разредне наставе
на ПФ у Битољу (8 семестара)*

Назив предмета	семестар	фонд	статус
Општа педагогијата	2	3+2	Обвезни
Дидактика	4	3+2	Обвезни
Методологија на истражување	5	3+2	Обвезни
Перманентно образовање	7	3+1	Изборни
Семејна педагогија	4	3+1	Изборни

*Табела 6. Заступљеност предмета по називу који дисциплинарно припадају
Педагозији на студијском програму за васпитаче на ПФ у Битољу (8 семестара)*

Назив предмета	семестар	фонд	статус
Општа педагогијата	2	3+2	Обвезни
Предучилишна педагогија	3	3+2	Обвезни
Семејна педагогија	4	3+1	Изборни
Методологија на истражување	5	3+2	Обвезни
Перманентно образовање	7	3+1	Изборни
Теорија и практика на играта	6	3+1	Изборен

Табела 7. Заступљеност предмета по фонду часова који дисциплинарно припадају Педагогији на студијском програму за разредну наставу на ПФ у Штипу (8 семестара)

	Разредна настава на ПФ у Штипу		Предучилишно васпитање на ПФ у Штипу		Разредна настава на ПФ у Скопљу		Предучилишно васпитање на ПФ у Скопљу		Разредне наставе на ПФ у Битољу		Програми за васпитаче на ПФ у Битољу	
Статус предмета	Број предмета	Фонд часова	Број предмета	Фонд часова	Број предмета	Фонд часова	Број предмета	Фонд часова	Број предмета	Фонд часова	Број предмета	Фонд часова
Обвезни	5	27	4	20	5	26	6	29	3	15	3	15
Изборни	15	45	13	39	5	20	5	20	2	8	3	12
Укупно	20	72	17	59	10	46	11	49	5	23	5	27

У табели 8 представљени су подаци студијских програма за професоре македонског, енглеског и немачког језика за основне и средње школе у Републици Македонији. Они су посебно обрађени јер су аутентични и постоје само на Педагошком факултету у Битољу, али су индикатор за компарирање студијских програма наставника.

Табела 8. Заступљеност предмета по називу и по фонду часова који дисциплинарно припадају Педагогији на студијском програму за наставнике језика на ПФ у Битољу⁴ (8 семестара)

Назив на предметот	семестар	фонд	Статус	Број предмета	Фонд часова
Општа педагогијата	2	3+2	Обвезни	1	3+2=5
Дидактика	4	2+1	Изборни	1	2+1=3

Ако анализирамо податке у горе наведеним табелама, долазимо до следећих констатација:

1. На студијским програмима за образовање наставника у Македонији постоје разлике у односу на број предмета, називе предмета и статус предмета који припадају педагошкој науци.
2. Највише предмета који припадају педагошкој науци има у студијском програму за наставнике разредне наставе на Педагошком факултету у Штипу.
3. Најмање предмета који припадају педагошкој науци има у студијском програму за наставнике разредне наставе на Педагошком факултету у Битољу.
4. Постоје разлике у броју обавезних и изборних предмета који припадају Педагошкој науци на различитим студијским програмима.
5. Укупан број часова за предмете који припадају педагошкој науци је различит а највећи је на студијским програмима на Педагошком факултету у Штипу
6. Постоји мања заступљеност предмета који припадају педагошкој науци на програмима различитим од оних који се односе на разредне наставнике и васпитаче, и оним за наставнике других предмета.

⁴ Ради се о студијским програмима који се односе на образовање професора македонског, енглеског и немачког језика за основне и средње школе у Републици Македонији.

А) Промене система образовања наставника као резултат увођењем Фраскатијеве класификације научних подручја у процесу образовања наставника

Утицај увођења Фраскатијеве класификације научних подручја допринело је „отимању“ педагошких дисциплина од своје матичне припадности. Еклатантан пример таквог поступка су дешавања на неким педагошким факултетима на којима део педагошких предмета предају наставници са избором и докторатима који припадају необразовним дисциплинама, а то је област 50521. Друго, пронашли су се такозвани експерти који имају све епитете, осим образовних, одређене области су проширене како би у њима било места за све наставнике који могу по неком „измишљеном“ критеријуму да буду њихови реализатори.

Закључак

Имајући у виду резултате анализе студијских програма и заступљености педагошких дисциплина после имплементације и интерпретације Фраскатијеве класификације научних подручја, дошли смо до закључака који указују на: неравномерност у броју изборних и обавезних предмета педагошких дисциплина у студијским програмима на Педагошким факултетима; неравномерна заступљеност сустратних основа педагошких дисциплина; персонализација педагошких дисциплина; депедагогизације наставничке професије; продор дисциплинарно неадекватних наставника у подручје рада доктора педагошких наука и др.

Предлози и правци развоја образовања

На основу презентираних сазнања која се односе на компаративна проучавања студијских програма педагошких факултета у Македонији, дајемо следеће предлоге који би можда требало да постану постулати - водиле будућег развоја студијских програма на педагошким факултетима у Македонији:

- Потребно је дефинисање основних компетенција свих наставника.
- Неопходна је професионализација наставничке професије.
- Постоји потреба усаглашавања неопходног минимума педагошких дисциплина у студијским програмима наставничких факултета.
- Реализација избора наставника наставничких факултета на основу дисциплинарне припадности научног звања.
- Усаглашавање студијских програма на наставничким факултетима.

Литература

1. Закон за високо образование Службен весник на РМ бр. 35 од 14.03.2008, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Извадено Ноември 15, 2013 од http://www.edulaws.mk/images/pdf/zakon_za_visko.pdf.
2. Илиев Д. (2001). *Иницијално образование на наставниците од основното образование- (компаративна студија за Македонија и Англија)*, Битола: Педагошки факултет.
3. *Improving the Quality of Teacher Education* (2007). Brussels: European Commission.
4. *Компетентни учители за 21 век* (2009). Скопје: Принципи за квалитетна педагошка пракса, Гондација за образовни и културни иницијативи Чекор по Чекор.
5. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје, *Студиска програма по одделенска настава*, 2011/2012, Извадено Април 21, 2012 од <http://pfsko.ukim.edu.mk>.
6. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје, *Студиска програма по предучилишно воспитание 2011/2012*, Извадено Април 21, 2012 од <http://pfsko.ukim.edu.mk>.
7. Педагошки факултет Битола, Студиска програма за воспитувачи, Архивски материјали.
8. Педагошки факултет Битола, Студиска програма за одделенски наставник, Архивски материјали.
9. Robbie Mc J. , *TEACHER DEVELOPMENT:Policies that Make Sense*, San-Francisko: West Ed, Retrieved April 26, 2013 from: http://www.wested.org/online_pubs/teacher_dev/TeacherDev.pdf.
10. Службен весник на Република Македонија број 103 од 30 јули 2010, Класификација на научно-истражувачките подрачја, полиња и области според меѓународната Фраскатиева класификација (Прилог бр. 2).
11. Факултет за образовни науки при Универзитетот „Гоце Делчев,, во Штип, *Студиска програма по одделенска настава*, 2011/2012, Извадено Јуни 20, 2013 од <http://www.ugd.edu.mk/index.php/mk/fakulteti/pf>.
12. Факултет за образовни науки при Универзитетот „Гоце Делчев,, во Штип, *Студиска програма по одделенска настава*, 2011/2012, Извадено Јуни 20, 2013 од <http://www.ugd.edu.mk/index.php/mk/fakulteti/pf>.

Dean Iliev, Ph.D.
Tatjana Atanasoska, Ph.D.

THE INTERPRETATION OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES
AT PEDAGOGICAL FACULTIES IN THE LIGHT OF FRASCATI'S
CLASSIFICATION OF SCIENTIFIC FIELDS

Abstract: *Pedagogical faculties in a modern integrated university must be more adaptable, accepting the challenges posed by globalization, but also more creative in designing professional development and lifelong learning of teachers at all levels. In that sense, the introduction of Frascati's classification of scientific fields was supposed to make study programs at Faculties of Pedagogy more pedagogical, methodological and professional.*

For this occasion, we present the results of one of our comparative researches of study programs at Faculties of Pedagogy in Macedonia, which show that the process of depedagogization has just happened, and the processes of personalization and differentiation of solutions to the advantage of substrative bases of teaching profession and guiding structures.

Keywords: *pedagogy, didactics, depedagogization, Frascati's classification, lifelong education.*

Проф. д-р Снежана ЈОВАНОВА-МИТКОВСКА
Факултет за Образовни науки
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Македонија

КУРИКУЛУМ, НАСТАВНИ СОДРЖИНИ, МОЖНИ ПРОМЕНИ

Резиме: *Студиските програми, предметните програмн, нивната структура на Факултетите за едукација на наставници во Р. Македонија, нивното креирање, примената на различните пристапи во нивното дизајнирање, препреките на кои се наидува, сличностите и разликите кои постојат помеѓу предметните програми, компетенциите на наставниците за 21-от век се предмет на елаборација на овој труд.*

Клучни зборови: *наставен предмет, предметна програма, наставници, компетенции.*

XXI век е век на предизвици во сите сегменти на човековото битисување, век на реформи и трансформации на образовните системи во повеќе Европски земји. Современите текови во образованието подразбираат реструктурирање на програмите за едукација на сите степени на образование, иновации во содржините, поинаков пристап во учењето и поучувањето, вреднувањето, самовреднувањето.....

Свој импакт современите текови имаат и на институционалната и концепциска поставеност на студиските програми кои едуцираат наставен кадар за предучилишното и основното образование.

Имено во Р. Македонија, од отворањето на првата учителска школа во 1945 година, па се до денес, институциите во кои се образува наставен кадар поминуваат низ повеќе трансформации: Виши педагошки школи, Педагошки академии со предвидени две годишни студии за воспитувачи, одделенски и предметни наставници за основното образование, па се до нивната трансформација во Педагошки факултети, во 1995/96. (Камберски, К., 2000).

Во Р. Македонија едукацијата на наставниот кадар за предучилишното и основното образование се одвива во неколку институции и тоа: Педагошкиот факултет во Скопје, Педагошкиот факултет во Битола, Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје, Државниот тетовски универзитет и Факултетот за образовни науки во Штип.

Согласно законот за високо образование (Сл. Весник на РМ, 2008) високообразовните институции ја реализираат својата дејност согласно студиски програми кои се оформуваат според стандарди, нормативи и методологија прифатени на единствениот европски простор за високо образование и истите можат да се споредуваат со програмите на високообразовните установи во тој простор.

Имајќи го во вид фактот што Македонија во 1993 година се придружи кон земјите од Европската унија кои се определија за креирање на единствен европски простор за високо образование, во согласност со препораките предвидени со Болоњската декларација, и високото образование во Р. Македонија беше поставено пред нови предизвици, нови трансформации, ново структурно, организационо и програмско дизајнирање.

Основната интенција согласно Болоњските процеси е постигнување на хармонизација и компатибилност на системите за иницијално образование на наставниците и подигнување на нивното образование, т.е воведување на европски димензии во нивното организирање, времетраење, кредити, оптоварување и сл.

Во поглед на програмското дизајнирање, трансформацијата подразбираше креирање на студиски програми, при што се имаше во вид интердисциплинарниот карактер на образованието на наставниците, т.е. креирање на курикулуми во кои акцент се поставува на исходите, на крајниот резултат од студиската, предметните програми, компетенциите. Истите, во студиската програма треба да се идентификуваат како општи или генерички и предметно специфични и заедно со дескрипторите да претставуваат цврсти темели на кои ќе се градат понатаму предметните програми.

Студиските програми кои се креираа на факултетите за наставници во Р. Македонија подразбираа усогласеност со она што значи тренд во европското и меѓународно образование, но истовремено почитување на законската регулатива и специфичности во конкретната земја,. Истите, всушност претставуваа „збир на релативно поврзани наставни предмети или други наставни единици (модули и други наставни содржини) од едно студиско подрачје со кои студентот се здобива со квалификација која му дава можност да врши некоја професионална дејност или да ги продолжи студиите“ (Закон за високо образование, Сл Весник на РМ бр.35/2008).

Го применуваме и терминот курикулум идентификуван како „збир на прецизно дефинирани активности во воспитно-образовната работа (цели, задачи, содржини, методи, техники, медиуми, стратегии и т.н. Неговата темелна карактеристика е „студентот насочен кон учењето“, но прецизно артикулирано,(алгоритмизирано), затоа секое планирање и програмирање не може да се нарече курикулум-туку само она кое ги задоволува методолошките услови, критериуми и технологија за изработка на курикулум“. (Барбареев, 2010:57)

При дизајнирањето на студиските програми на Факултетите за едукација на наставен кадар се имаа во предвид неколку различни курикулумски пристапи. Истите се однесуваат на „холистичката позиција или метаориентација која ја чини основата или потеклото на курикулумот (образовната филозофија и психологија на учење и поучување на која се темели разбирањето на социјалниот контекст, традиција и т.н.) и теориските и практичните принципи во развојот на курикулумите. Пристапот го одразува гледиштето за развојот и дизајнирањето на курикулумот, улогата на учениците, наставниците и стручњаците во планирање на курикулумот, целите и задачите на курикулумот и останатите релевантни прашања, како што е на пример прашањето за евалвација“. (Domovic, V., 2009:20)

Различните пристапи за основа имаат одредена парадигма. Бихевиористичкиот пристап, кој акцентот го поставува на целите кои мораат да бидат јасно и прецизно одредени, научно втемелени и да водат кон точно дефинирано однесување кое одговара на активноста и кое води до резултати кои мора да се мерливи; менаџерскиот пристап кој е насочен кон административните аспекти на курикулумот; и системскиот пристап кој подразбира трагање и изнаоѓање на одговори на прашања кои ќе водат кон операционализација на курикулумот, припаѓаат на научната парадигма, и се најчесто користените пристапи при дизајнирање на курикулумите, во нивната комплементарност.

При дизајнирањето на студиските програми се имаше во предвид Уредбата за националната рамка на високообразовни квалификации со која „поблиску се определува профилот, целите и појдовните основи за формирање на студиските програми од првиот, вториот и третиот циклус на студии како и студиските програми за стручното образование пократко од три години“. (Службен весник на РМ, 1)

Во оваа уредба посебен простор е одделен за дескрипторите (општи и посебни) т.е., мерливите показатели на резултатите од учењето, т.е. што од ученикот се очекува да знае, да разбере, да презентира по завршување, т.е. се одредуваат постигнувањата за кои се оценува студентот, кои покасно се соопштуваат во додатокот на диплома. Одредени се и нивоа на квалификации, изразени преку дескриптори на квалификации, т.е. општи постигнувања кои треба да ги има студентот по завршување на еден циклус на образование т.е. знаење и разбирање, примена на знаењето и разбирање, способност за проценка, комуникациски вештини и вештини за учење.

Истите претставуваат база за одредување на целите и компетенциите, кои треба да се постигнат од предметните програми.

Студиските програми на Факултетите за едукација на наставниците во Р. Македонија се реализираат во текот на четири години, т.е. осум семестри или согласно ЕКТС стандардите 240 ЕКТС т.е. семестрално по 30 ЕКТС, и предвидено оптоварување на студентот за 1 ЕКТС од 25-30 часа.

Секоја студиска програма согласно националната рамка за нејзина изработка содржи: општи и специфични дескриптори на студиската програма, научно истражувачко подрачје, поле, област на студиската програма, вид на студиската програма, степен на образование, цели и оправданост на студиската програма, времетраење (години и семестри), ЕКТС со кои се стекнува студентот, начин на финансирање, услови за запишување-утврдени со правилникот за студирање, услови за продолжување на студирањето, утврден сооднос помеѓу задолжителните и изборните предмети, предметни програми, наставен кадар кој ќе ја реализира програмата, информација за бројот на студенти за запишување, услови за упис на студиската програма, информации за литературата, стручен и научен назив со кој се стекнува студентот по завршување на студиите и активности и механизми преку кои се развива и одржува квалитетот во наставата.

Студиските програми содржат задолжителни и изборни предмети, чиј сооднос е утврден со посебен член во Законот за високо образование (Службен весник на РМ, бр.17/2011:152) согласно кој соодносот на задолжителни, изборни предмети треба да биде 60 : 30 од вкупниот број на предмети во студиската програма и 10% треба да се предмети т.н. универзитетски или од слободната листа на изборни предмети.

Секоја предметна програма има своја структура која е слична на структурата на студиската програма, т.е. содржи назив на наставниот предмет, студиска програма, наставник, академска година, семестар, предуслови за запишување на предметот, цели на предметната програма, содржина, методи на учење, расположлив фонд на време, негова распределба, други форми на активности, начин на оценување, критериуми за оценување, јазик на кој се изведува наставата, методи на следење на квалитет, литература (задолжителна и дополнителна.)

Студиските програми на Факултетите за едукација на наставници (во анализата се земени ПФ - Скопје, ПФ - Битола, Факултет за образовни науки во Штип), меѓусебно се разликуваат според бројот на наставните предмети во нив и според кредитите предвидени за одделни наставни предмети.

Табела 1. Наставни предмети (задолжителни, изборни, универзитетски изборни) на Факултетите за образование на наставници во Р.Македонија

Факултет	Број на наставни предмети	Задолжителни предмети	Факултетски изборни	Универзитетски изборни
Факултет за образовни науки - Штип	39	27	12	4
ПФ-Скопје ¹	51	31	15	5
Пф-Битола	39	24	11	4

Врз основа на презентираната табела може да констатираме постојење на разлики во бројот на предвидени предмети во студиските програми, но запазен е соодносот на задолжителни, изборни и изборни предмети од слободна листа на изборни предмети т.е. 60:30:10 во студиските програми на трите високообразовни институции.

Констатирани се и разлики во однос на називите на наставни предмети, различни називи за еден ист наставен предмет, но и сосема различни наставни предмети, што се разбира ја усложнува мобилноста на студентите од еден на друг наставнички факултет во Р. Македонија, како кај задолжителните, така и кај изборните предмети.

Направивме и компаративна анализа на предметните програми, намерно избрани од авторот, т.е. предметните програми од Методологија на истражување и Методика на настава по природа и општество, на случајно

¹ Податоците се превземени од Информаторот на ПФ - Скопје, <http://www.pfsko.ukim.edu.mk/userfiles/ИНФОРМАТОР>, превземено на 11. 11. 2013.

избрани факултети за образование на наставници, и тоа Високата учителска школа од Осиек, Хрватска, Учителскиот факултет од Врање, Србија, ПФ од Битола и Факултетот за образовни науки од Штип, Р. Македонија. Анализата на предметните програми се однесуваше на неколку показатели: назив на предмет, семестар во кој предметот се слуша, број на кредити, фонд на часови, цели на предметната програма, содржина на предметната програма.

Табела 2: Анализа на предметните програми: Методика на настава по Природа и Општество (П и О) 1, 2 на Високата учителска школа, Осиек, Хрватска и Учителскиот факултет во Врање, Србија, Методика на наставата по Запознавање на околината, природа и општество на Факултетот за образовни науки во Штип и Педагошкиот факултет во Битола, Р.Македонија

Факултет	Учителски Факултет, Врање
Назив на предмет	Методика природа и општество 1
Број на кредити	4
Семестар	седми
Фонд на часови Предавања, вежби	3+2
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • запознавање на студентите со теоријата на наставата од предметот П и О, процесите на развојот на науката, личноста на ученикот и наставникот • Запознавање на учениците со иновативните содржини кои се однесуваат на наставниот предмет П и О, организацијата на работата на идното училиште, планирање, оценување и движење на новите наставни содржини • Оспособување на студентите за самостојно успешно реализирање на наставната програма за правилно користење на литературата, толкување на поимите врзани за развојот на наставниот процес.
Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Поим на методиката како научна дисциплина • Цел, задачи на наставните предмети природа и општество • Планирање во наставата по природа и општество • Годишен план на работа • Тематски план на работа • План за наставна единица (непосредна подготовка за работа) • Улога на наставникот при реализација на содржини под предметот П и О • Видови организација на часовите во наставата по П и О • Извори на знаења во наставата по П и О • Методи на работа во наставата по П и О • Облици на работа во наставата по П и О • Практични вежби- Вежби на студентите во пишување на подготовки за непосредна реализација на часот, квалитативна анализа на изработените подготовки и дискусии на ниво на група, изработка на семинарска

Факултет	Учителски Факултет, Врање
Назив на предмет	Методика природа и општество 2
Број на кредити	4
Семестар	осми
Фонд на часови Предавања, вежби	1+4
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Запознавање на студентите со наставниот план и програма од предметот запознавање на природата и општеството во помалите одделенија од основното училиште со практична реализација на тие содржини • Оспособување на студентите за самостојно, успешно реализирање на наставната програма од овој предмет во помалите одделенија од основното училиште
Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Активно учење: настава и методи • Како до еколошко осмислена настава П и О • Иновативни модели на работа во наставата по П и О • Објекти, наставни средства и образовна технологија и нивна примена во наставата по П и О • Училиштето и семејството • Животот и работата на луѓето • Светот на животните • Растенијата во местото и крајот • Топлина, воздух и вода • Сообраќај и сообраќајни средства • Минато на местото, крајот и Србија • Ориентација во простор

Факултет	Висока учителска школа, Осиек
Назив на предмет	Методика природе и друштва 1
Број на кредити	2
Семестар	шести
Фонд на часови Предавања, вежби	2+0
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Запознавање со основните задачи, цел на наставниот предмет Методика на П и О; запознавање со темелните содржини од подрачјето методика на наставата по П и О; поврзување и усогласување на теоријата и праксата; • подготовка на студентите за работа во школата; • мотивација и оспособување за активно делување во училиштето и почитување на начелата на критичко мислење особено на нивната примена во својата практика; • оспособување на студентите за изнаоѓање на алтернативни мислења и донесување на промислени и втемелени одлуки
Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Поим на методиката • Специфичности на методиката П и О • Интердисциплинарност во методиката П и О • Учебници, прирачници, научно популарна литература од П и О • Наставен план и програма • Курикулум • Основни начела, задачи на наставниот предмет П и О

	<ul style="list-style-type: none"> • Целовитост на наставните содржини П и О, програмските целини и теми од 1-4 одделение Корелација на содржините П и О со останатите наставни предмети • Подготовка на наставникот за настава по П и О, Пишување на подготовка за настава • Артикулација на наставниот час ЕРР систем • Комуникација во наставата по П и О • Поттикнување, предрасуди, мотивација • Анализа на наставен час • Облици на работа • Видови наставни часови • Програмирана настава • Демонстрација • Егземпларна настава • Проблемска настава • Дополнителна настава • Додатна настава • Воннаставни активности • Индивидуална • Фронтална настава • Соработничко учење • Материјално-техничка страна на наставата • Извори на сознание • Набљудување • Експеримент • Наставни средства и помагала • Визуелизација на наставата по П и О • Егземпларен пристап во обработка на содржини од настава по П и О • Простор и снаоѓање во него, Ориентација • Пригодни теми • Бонтон, Еко бонтон
--	--

Факултет	Висока учителска школа, Осиек
Назив на предмет	Методике природе и друштва 2
Број на кредити	4
Семестар	седми, осми
Фонд на часови Предавања, вежби	1+0+2
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Да се запознаат студентите со начините и можностите за визуелизација на содржините од наставниот предмет П и О во училишната и вон неа. • Да им се укаже на изборот на одделно наставно средство кое ќе им овозможи најдобра визуелизација на одделни конкретни содржини • Да се упатат во изработка на едноставни наставни средства • Да се оспособат за организација и спроведување на вонучилишната настава во парк, зоолошка градина, музеј, книжара) • Примена на методите моделите и стратегиите на начин кој ќе овозможи имплементирање во содржините по Пи О • Да научат и да го применуваат вреднувањето, следењето и оценувањето, како и евалуацијата на наставата

Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Методологија на методиката. • Стратегии за развој на критичкото мислење • Метод на практични работи • Место на изведување на наставата • Вонучилничка настава, Настава во природа, Школа во природа • Наставни екскурзии • Педагошки работилници-да го смалиме отпадот • Интегрирана настава • Вреднување, самовреднување и оценување • Истражувачка настава по П и О • Проектна метода • Проект во наставата по П и О • Екологија-заштита на околината и поттикнување на еколошката свест во П и О; • Набљудување и изучување на животните услови, ливада, шума, поток • Превенција на зависности • Здравје, грижа за стари неможни и инвалиди Настава по П и О во комбинирани паралелки Примена на современи медиуми во наставата по П и О Играта во наставата по П и О • Права на детето • Час на одделенска заедница • Родителски состанок • Работа со деца по посебно прилагодени програми • Воспоставување на позитивна одделенска клима • Педагошката документација и стручниот испит
---	---

Факултет	ПФ Битола
Назив на предмет	Методика на наставата по запознавање на околината, природа и општество
Број на кредити	6
Семестар	седми
Фонд на часови Предавања, вежби	2+2+1
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Познавање и разбирање на основните законитости на наставата по запознавање на околината (ЗО), природа (П) и општество (О); • Познавање, разбирање и примена на планирањето, подготовката, организацијата и реализацијата на наставата по ЗО,П,О; • Познавање и разбирање на целта, задачите и програмските содржини на наставата по ЗО, П, О и студентите да се оспособат за сите современи облици и фази на наставна и воннаставна работа; • Способност за прекршување на содржините и законитостите од природните и општествените науки кон способностите и можностите на учениците на возраст од првиот циклус на основното образование и истите да ги усвојат; • Познавање и разбирање на можностите и потребите на учениците заради прилагодување на наставните содржини на нивните развојни и индивидуални карактеристики - индивидуализација на наставата; • Познавање и разбирање на современата образовна технологија во наставата; • Способност за примена на современи стратегии, методи и постапки на учење и поучување во наставата;

	<ul style="list-style-type: none"> • Да се оспособат да дијагностицираат, анализираат, синтетизираат, проучуваат и истражуваат одредени појави и проблеми во наставата заради нивно разрешување и унапредување на наставата; • Способност за следење и вреднување на резултатите на својата и на работата на учениците во наставата и воннаставните активности; • Способност за самостојно методичко, стручно усовршување и следење на достигнуањата и сознанијата на современата методика по овие наставни предмети.
Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Поим, предмет, цел и задачи на методиката на наставата по ЗО, П и О; • Методиката на наставата по ЗО, П и О во системот на другите педагошки дисциплини; • Преглед на историскиот развој на наставата по ЗО, П и О; • Теоретски основи на современата настава и учење по ЗО, П и О; • Суштина, карактеристики и значење на наставата по ЗО, П и О; • Цели и задачи на наставата по ЗО, П и О; • Третманот на природната околина и општествената средина како извори на сознание во настават и учењето; • Детето, светот кој го опкружува и улогата на наставата по ЗО, П и О; • Сознајниот процес во наставата по ЗО, П и О; • Истражувачки постапки во наставата. Набљудувањето како истражувачка постапка; • Методичко обликување на истражувањето на природната околина и општествената средина; • Структура, динамика и моделирање на наставата по ЗО, П и О; • Избор и распоред на наставните содржини во наставата по ЗО, П и О; • Планирање на наставата по ЗО, П и О; • Наставни принципи во наставата по ЗО, П и О; • Објекти средства и образовна технологија во наставата по ЗО, П и О; • Социјални форми на работа во наставата по ЗО, П и О; • Стратегии, методи и постапки во настават по ЗО, П и О; Работа во комбинирани паралелки во наставата по ЗО, П и О; • Следење и евалвација на сопствената работа на наставникот и работата на учениците во наставата по ЗО, П и О;

Факултет	Факултет за образовни науки, Штип
Назив на предмет	Методика на наставата по природа и општество 1
Број на кредити	6
Семестар	шести
Фонд на часови Предавања, вежби	2+2+1
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Запознавање на околината како природна и општествена средина; • да се поттикне интерес и сознавање на законитостите во природата; • развој на психичките способности: набљудување, опишување, синтетизирање, споредување, заклучување; • оспособување за примена на различни извори на знаења; • примена на нови стратегии на учење и настава; • стекнување на вештини и патишта за самостојно откривање, презентирање и вреднување;

	<ul style="list-style-type: none"> • формирање на хигиенско здравствени, работни, културни навики; • да се развие хуман однос кон живите суштества и природата како целина;
Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Поим, предмет и задачи на Методиката на наставата по природа и општество; • Цели и задачи на наставата по Природа; • Цели и задачи на наставата по Општество; • Историски аспекти и процесот на создавање на природата и општеството; • Врските на методиката на настава по природа и општество со другите науки и другите предмети; • Значењето на наставата по природа и општество (воспитно, образовно и функционално); • Избор, критериум за избор и распоред на наставни содржини во наставата по природа и општество; • Методички принципи во настава по природа и општество; • Наставни методи и форми и нивната специфична примена во наставата по природа и општество; • Наставни средства (основни и технички); • Набљудувањето како истражувачка постапка при создавањето на природната и општествената околина; Планирање и програмирање во наставата по природа и општество; • Следење, проверување и оценување во наставата по природа и општество.

Факултет	Факултет за образовни науки, Штип
Назив на предмет	Методика на наставата по природа и општество 1
Број на кредити	6
Семестар	шести
Фонд на часови Предавања, вежби	2+2+1
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Запознавање на околината како природна и општествена средина; • да се поттикне интерес и создавање на законитостите во природата; • развој на психичките способности: набљудување, опишување, синтетизирање, споредување, заклучување; • оспособување за примена на различни извори на знаења; • примена на нови стратегии на учење и настава; • стекнување на вештини и патишта за самостојно откривање, презентирање и вреднување; • формирање на хигиенско здравствени, работни, културни навики; • да се развие хуман однос кон живите суштества и природата како целина;
Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Поим, предмет и задачи на Методиката на наставата по природа и општество; • Цели и задачи на наставата по Природа; • Цели и задачи на наставата по Општество; • Историски аспекти и процесот на создавање на природата и општеството; • Врските на методиката на настава по природа и општество со другите науки и другите предмети;

	<ul style="list-style-type: none"> • Значењето на наставата по природа и општество (воспитно, образовно и функционално); • Избор, критериум за избор и распоред на наставни содржини во наставата по природа и општество; • Методички принципи во настава по природа и општество; • Наставни методи и форми и нивната специфична примена во наставата по природа и општество; • Наставни средства (основни и технички); • Набљудувањето како истражувачка постапка при создавањето на природната и општествената околина; Планирање и програмирање во наставата по природа и општество; • Следење, проверување и оценување во наставата по природа и општество.
--	--

Факултет	Факултет за образовни науки, Штип
Назив на предмет	Методика на наставата по природа и наставата по општество 2
Број на кредити	8
Семестар	седми
Фонд на часови Предавања, вежби	2+2+1
Цели на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Оспособување на студентите за практична примена на различните наставни стратегии во наставата по ЗО, П и О
Содржина на предметната програма	<ul style="list-style-type: none"> • Наставни стратегии • Интерактивни техники и методи на работа во наставата по ЗО, П и О • Специфичности на наставниот процес во наставата по ЗО, П и О • Видови во наставата по ЗО, П и О • Додатна, дополнителна, и воннаставни активности по во наставата по ЗО, П и О • Настава во комбинирани паралели • Картографска писменост • Екскурзиите и нивното значење во наставата по ЗО, П и О • Снаоѓање во времето • Еколошко воспитание и образование во наставата по ЗО, П и О • Здравствено воспитание и во наставата по ЗО, П и О • Позицијата и улогата на наставникот во наставата по ЗО, П и О

Врз основа на презентираната табела ги извлекуваме следните заклучоци:

- Избраните предмети за анализа од студиските програми на посочените факултети имаат статус на задолжителни предмети;
- Постојат разлики во називите на наставните предмети;
- Разлики во бројот на наставни часови предвидени за предавања и вежби;
- Разлики во однос на семестарот во кој истите се изучуваат: втори, четврти, петти, седми, осми семестар;
- Сличности во поглед на целите (компетенциите) кои треба да ги стекнат студентите;

- Сличности, но и разлики во поглед на содржините кои се изучуваат., но не толку изразени.

Слична е и ситуацијата со анализата на предметните програми од Методологија на педагошко истражување.

Се поставува и прашањето, што по трансферот на студентите од факултет на факултет, што со нивните положени испити?

Одговорот на поставеното прашање досега, по реализираните трансфери, реализираните мобилности, посебно кога стануваше збор за признавање на испити на Факултетот за образовни науки, се решаваше со давање на согласност/несогласност, делумно признавање на испитите од предметните наставници, врз основа на лична проценка, проверка на компатибилноста на предметните програми.

Се разбира, никогаш не може да се постигне идентичност на предметните програми, богатството е и во различноста, во богатата лепеза на современи наставни единици со кои ќе се збогатат предметните програми, но сепак, имајќи ја во вид вклученоста на Универзитетите, а со тоа и факултетите во програмите за размена на студенти, ЕРАЗМУС, ТЕМПУС, ДААД, идејата за единствено европско образование на наставниот кадар, идејата за одредување на клучни компетенции за наставничката професија, препознатливи кај сите наставници на 21 –от век, треба да ни бидат водилка кон создавање, креирање на модели на едукација на наставен кадар, во согласност со современите тенденции во едукацијата на наставниот кадар, почитувајќи ја сепак традицијата, локалниот контекст, во голем процент слични, кои ќе овозможат квалитетно образование на наставникот кое пак ќе води кон квалитет во сите области на човековото живеење.

Литература

1. Барбареев, К. (2010). *Образованието и професионалниот развој на воспитувачите за предучилишното воспитание и образование*, Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија (необјавена докторска дисертација).
2. Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Stephenson, J. (eds) (2001). *Green Paper on Teacher education in Europe*. Umea:University, 2000.
3. Colin, J. M. (1992). *Kurikulum, temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
4. Камберски, К. (2000). *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија (развој, состојби и перспективи)*, Скопје: Филозофски факултет, Институт за педагогија, Скопје за предучилишното воспитание и образование.
5. Службен весник на РМ, 2008.
6. Vizek, V.V. (2005). *Cjelozivotno obrazovanje ucitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
7. Vizek, V.V. & all. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilista u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu.

8. Vučkovič, V. (2000). *Determinante obrayovnih postignuča studenata uciteljskih fakulteta*, Jagodina: Uciteljski fakultet.
9. Zgaga, P., Persak, M. Repac, I. (2003). Teachers Education and the Bologna Process. A survey on trends in learning structures at institutions of Teachers education' In Buchberger, F., Berghammer, S. (eds). *Education Policy Analzies in a comparative Perspective II*. Linz: Publication Series.
10. Закон за високо образование (2008), Скопје, Службен весник на РМ.

Snežana Jovanova-Mitkovska, Ph.D.

CURRICULUM, TEACHING CONTENTS, POSSIBLE CHANGES

Abstract: *The different curricular concepts that apply when creating curricula at the Faculties that educate teachers, lead to different creation at the subject programs in the same, differences in the positioning of objectives, differences in content, differences in outcomes, differences in the proposed literature...*

Are different curricula, different content, different set of goals, and obstacle for mobility, transfer of students from the faculty to faculty, obstacle for recognition of specific subject? What are the obstacles in the way of creating a similar curriculum for this subject? The answer to these and other questions is subject of elaboration of this paper.

It also presented the results of the comparative analysis of the respective programs of two subject programs: Methodology of teaching of nature and society; Research methods in education, of the Pedagogical faculties in Macedonia, Serbia, Croatia, , in view of the indicated parameters, and presents suggestions for possible changes to the same subject programs, similar content, updating them in line with modern trends in these areas.

Keywords: *teaching subject, course program, teachers competences.*

Акад. проф. др Марјан БЛАЖИЧ
Педагошки факултет у Љубљани, Словенија
Проф. др Драгана СТАНОЈЕВИЋ
Учитељски факултет у Врању

КЉУЧНЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ КАО ПОЛАЗИШТЕ И ИСХОДИШТЕ САВРЕМЕНИХ КОНЦЕПЦИЈА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА*

„Знам да не могу научити никога ништа, могу само осигурати окружење и могућност за учење јер је учење нешто што чине ученици, а не наставници.“

Carl Rogers

Сажетак: Образовном систему и, посебно, наставном кадру савремено друштво (друштво знања/учења) намеће бројне нове императиве. Поучавање се усмерава ка студентима и исходима учења, односно, ка развоју претпостављених компетенција. Исходи учења су путокази ка ономе што би студенти требало да знају и умеју на крају студија, а утемељени су одговарајућим студијским програмом.

Процес реформе образовања довео је до реформулисања васпитно-образовних циљева који не реферирају ка томе шта наставник мора и треба да ради на часу, већ шта ученик може након активног учешћа у наставном процесу. Захтеви струке су се, самим тим, продубили и квалитативно диференцирали. Да би учитељи одговорили овим изазовима, морају имати чврст ослонац у јасно дефинисаним професионалним компетенцијама.

Нас је нарочито занимао однос кључних и статус педагошких компетенција као, углавном, занемарених у студијским програмима, да би се скренула пажња на разлоге њихове неопходности и потребу шире заступљености, како би их студенти могли поседовати након дипломирања. У том смислу, руководећи се релевантним националним и европским документима у којима се профилишу пожељне компетенције будућих учитеља, настојали смо да их сагледамо као полазиште и исходиште савремено утемељених студијских програма за образовање учитеља. Овакво виђење поткрепљено је прегледом концепата образовања учитеља у земљама ЕУ и региона, утемељених на компетенцијама неопходним за остваривање нове улоге учитеља у савременој основној школи.

Кључне речи: учитељ, кључне компетенције, педагошке компетенције, курикулум, очекивани исходи.

Увод

Образовање, као снажан генеришући фактор развоја друштва, ресурс је који је неопходно непрекидно усавршавати јер је евидентан све већи дисконтинуитет између знања усвојеног у школи и ван ње, теорије и праксе. С обзиром на то, потребно је посебну пажњу обратити образовању

* Рад је урађен у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074), који се реализује у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

оних који треба друге да образују. Због тога је образовање и професионални развој учитеља перманентно актуелно питање сваке земље која тежи квалитетном образовном систему.

Образовање и оспособљавање стручних кадрова за рад у школи специфична је и сложена друштвена делатност. Њена специфичност и комплексност проистичу из превасходно васпитно-образовне улоге професије учитеља, што је, само по себи, веома одговоран и сложен задатак. Једна од кључних обавеза сваког учитеља је да омогући ученицима да перманентно стичу и усвајају неопходна актуелна и употребљива знања и умења и да утиче на њихов укупан развој и васпитање ради квалитетнијег оспособљавања за живот и рад. Због тога, будући учитељи треба да стекну неопходну компетентност за ову значајну „мисију“ – адекватно образовање и оспособљеност, развијене стваралачке способности ради успешног обављања радних задатака и изграђена убеђења о потреби непрекидне професионалне актуелизације.

Значај образовања за учитељски позив у условима повећаних захтева друштва у односу на ово занимање и професионализацију овог позива, несумњиво је велики. У протеклих неколико деценија, процес образовања учитеља широко је расправљан у научној и академској заједници широм света. Богатство и сложеност овог феномена било је предмет различитих интересовања и истраживања његових димензија, актера и динамике. Он се мора посматрати, пре свега, из угла нових настојања да се реформисаним образовањем (обучавањем) будућих учитеља допринесе њиховом практичном оспособљавању за реализацију наставе и друге све бројније и сложеније васпитно-образовне улоге у савременој школи. Професионална припрема будућих учитеља, у савременим условима друштва знања (учења), нужно подразумева њену релевантност и утицај базиран на научној, процедуралној и педагошкој компоненти, односно утемељење на новим стратегијама у стварању и развијању потребних стручних компетенција. Питање квалитета иницијалног образовања учитеља питање је остваривања њихових неопходних професионалних компетенција. Његов крајњи циљ је да будући учитељи буду способни да повезују знања и вештине стицане у оквиру различитих предмета у један целовит приступ и примењују их у непосредном васпитно-образовном раду у одељењу, односно, налазе начине примене академских знања и педагошких теорија у реалним и комплексним условима наставе.

Савремени токови и тенденције у образовању учитеља усмерени су ка подизању његовог квалитета и хармонизацији система образовања у европским земљама. И код нас се, последњих десетак година, чине изузетни напори да се, увођењем европске образовне димензије, побољша образовање и усавршавање учитеља и наставника, као императив квалитетнијег наставног процеса у школама. Овај нови приоритет сваке националне образовне политике - висококвалитетан наставник, тј. „високи квалитет образовања наставника за висок квалитет образовања и обуке“ (Buchberger et al, 2000) треба да оствари кључну улогу у реформи друштва, ради постизања социјалне кохезије, економског и социјалног просперитета. Како је припрема учитеља за образовно-васпитни рад саставни део целокупног

система образовања, питање осигурања њиховог квалитетног образовања и стручног усавршавања јесте значајни проблем реформе овог подручја у тим оквирима. Очекивања да висококвалитетно образовање и усавршавање гради „друштво знања“, овој професији намећу све сложеније захтеве и потребу стицања нових педагошких, методичких, стручних и истраживачких компетенција. То указује на комплексност образовања наставника, а практично значи стицање таквих компетенција којима су учитељи оспособљени да организују јаку „средину за учење“ како би омогућили квалитетно образовање у стварности.

Проблеми базе знања у образовању учитеља постали су више него очигледни, пре свега у реализацији наставне праксе, која је најчешће застарела и некомпатибилна са захтевима савременог друштва, образовне политике и, нарочито, савремене наставне теорије. Друштвена инерција огледа се у стриктној одвојености иницијалног образовања учитеља (на факултету) и професионалног рада (у школама), тј. у раздвојености теорије и праксе. Стога се оправдано поставља питање да ли постојећи модели образовања учитеља код нас могу одговорити захтевима савремене образовне праксе?

Модели иницијалног образовања учитеља

Да бисмо дошли до одговора на претходно питање, односно, дијагностиковали нашу актуелну слику базичног образовања учитеља, указаћемо најпре на специфичне моделе (њихов развојни пут), чије су рефлексije имплицитно или експлицитно садржане у званичним и незваничним ставовима о организацији образовања учитеља (наставника), и то на: традиционални, академски, статички модел („руксак философија“) и динамички модел (Vishberger et al., 2000).

У претходном веку био је доминантан **традиционални модел**, који карактерише:

1. минимум компетенција и
2. статичко-рационалне поставке образовног система.

Највећи недостатак овог модела је непознавање професионалних компоненти, тј. девалвација важности образовне теорије, академског знања о поучавању и наглашавање његове занатске стране. Он се темељи на практичном усавршавању и на супервизираној стручној пракси у изабраним школама. Његовом доминантном категоријом се сматра „модел наставника“ као занатски модел предавања, па је базиран на „слављењу искуства“ и гради се на неиспитаном (неистраженом) занатском знању развијеном од стране практичара. Рефлексije традиционалног модела присутне су и данас у ставовима практичара у нашим школама.

Веома јак утицај у данашњем друштву има и тзв. **академски модел** образовања учитеља који апострофира важност научног знања у предметним дисциплинама и учитељској професији. Он заговара концепт либералног

образовања (учење кроз рад са науком). Важност образовне теорије, методологије и предавачке праксе је само делимично призната (академске дисциплине садрже 80-90 % студијског програма, док је остатак намењен образовној теорији и пракси). Самим тим, занемарен је професионални развој будућих учитеља јер се настава и поучавање не сматрају важним питањима. „Већина академских дисциплина је дефинисала продукцију објашњивог знања као свој најважнији циљ, при чему нема кохерентности у трансформацији академског нивоа у објашњиво знање намењено ученицима“ (Buchberger, et al., 2000). Између академских дисциплина и школских предмета постоји комплексан однос, заснован на повезивању структуре знања академских дисциплина са структуром знања школских предмета и он бива занемарено подручје. Овакав модел није примерен успешним предавањима, студирању и учењу јер је у супротности са професионализацијом образовања учитеља и кохерентним учењем. Учитељ мора знати како да академска знања трансформише у системе поучавања и предавања и да, притом, тај начин има оправдања у научним образовним теоријама. Неопходан квалитет у образовању може се остварити комбиновањем „предмета“ и „педагогије“ и успостављањем равнотеже између теоријског знања у академским дисциплинама и образовним наукама и развоја практичних професионалних вештина учитеља (наставника).

Већина модела образовања учитеља у ЕУ у овом веку усвојила је **статички модел тзв. „руксак философије“**, чије концепције су засноване на потенцирању важности квалитетног (научно утемељеног) иницијалног образовања са максимумом наставничких компетенција. Недостатак овог актуелног европског модела је у занемаривању сталног професионалног развоја учитеља, запостављању значаја перманентног образовања и истраживачког рада (акцијска истраживања) у настави. Његова скривена претпоставка је да почетно образовање учитеља има могућност да га професионално утемељи свим неопходним компетенцијама потребним за квалитетно испуњавање задатака наставне праксе и да, истовремено, развија капацитет за решавање проблема, који је битан за задовољење брзо мењајућих задатака наставе и професију учитеља (наставника).

Рапидно мењање друштвеног контекста образовања наметнуло је потребу **динамичног професионалног развоја учитеља**, као **перспективни модел**. Његова платформа је квалитетно иницијално образовање, засновано на савременим теоријама образовних наука и стицању максимума компетенција, а надградња је у ставу да је образовање учитеља отворен и перманентни процес као интегративни део сталних друштвених токова. Иницијално образовање учитеља мора да подржи његов професионални развој у току свих фаза каријере у савременим друштвеним контекстима. Учитељска професија у убрзаном мењајућим друштвима намеће нове задатке и улоге њиховог образовања: образовани и висококомпетентни, предајни учитељи морају бити оспособљени за праћење дидактичких иновација и истраживања и одговорити изазовима „друштва које учи“.

С тим у вези, важно је дефинисати и објаснити очекиване професионалне компетенције учитеља које се утемељују савременим моделом иницијалног образовања.

Којим компетенцијама утемељити савременог учитеља?

(Кључни аспекти професионалних компетенција учитеља)

Велики број европских високошколских институција за образовање учитеља примењује концепт базиран на компетенцијама, односно, исходима учења приликом израде нових курикулума. Оваквим приступом се превазилазе једнодимензионалне образовне компетенције које се заснивају само на знањима. Оријентација развоја курикулума за образовање учитеља према стицању компетенција значи систем образовања усмерен на студента и резултате учења.

Наставничке компетенције су капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду (ЗУОВ РС). Полазећи од заједничких европских принципа наставничке компетенције и квалификације, прецизиране су неопходне компетенције у образовању учитеља. Дефинисана подручја компетенција дају увид у очекивана знања, вештине и способности учитеља и омогућавају (само)евалуацију квалитета професионалног понашања и дају смернице у даљем стручном усавршавању (Станојевић и сар., 2012). Дефинисање и степеновање компетенција омогућава „мерљивост“ рада, тј. указује на оно што дипломирани студент треба да **зна, може и уме** да уради у својој будућој професији.

Компетенције су комбинација знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика (вредности, навика, самосталности, одговорности) које омогућавају активно и ефикасно деловање у професији. „Tuning“ пројекат их сврстава у две широке категорије: предметно-специфичне или академске компетенције и опште, генеричке или преносиве, неопходне свакој професији (Gonzalez i Wagenaar, 2006). Све мета-компетенције „хolistичког професионалног модела компетенција“ (комуникација, саморазвој, креативност, анализирање, решавање проблема) су конститутивни елементи и успешног педагошког деловања наставника. Поред њих, и академских, схватања наставничких компетенција подразумевају и неопходне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције. На основу тога, професионалне компетенције схватамо као мозаик низа различитих компетенција у „сталном међуделовању“ у циљу квалитетног обављања васпитно-образовне делатности.

За педагошку праксу учитеља посебно су значајна питања (која захтевају и развој одређених компетенција у процесу обучавања) – **шта поучавати** (усвајање специфичних стручно-научних компетенција из академске области) и **како поучавати** (педагошко-психолошка и дидактичка димензија поучавања).

Стога се, као три неопходне димензије наставничке компетенције, издвајају:

- 1) Предметна компетенција – знања одређеног подручја;
- 2) Педагошко-дидактичко-методичка компетенција – знања и вештине посредовања научних сазнања у настави;
- 3) Психолошка компетенција – особине личности наставника (Sprajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001, 251).

Препорука UNESCO-а (Pastuović, 1997, 10) односи се на неопходна подручја знања и вештина које су потребне наставнику: стручна знања и вештине; педагошка знања и вештине; административна знања и вештине; метакогнитивна знања и вештине.

На основу дефиниција компетенција у Оксфордском енциклопедијском речнику (1989) и другим изворима, оквир учитељских компетенција одређују професионална, педагошко-дидактичко-методичка и радна компетенција.

Према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања, образовање наставника треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно, што значи да он треба имати:

- а) знања из предмета који поучава, али и других, њему сличних – интердисциплинарно познавање своје струке,
- б) педагошко-психолошка знања – разумевање развојних обележја ученика, стилова учења, културе ученика,
- в) вештине поучавања – познавање стратегија, метода и техника поучавања,
- г) разумевање друштвеног и културног контекста образовања и школе.

У немачкој литератури (Klaassen, 1994) врло широко се одређују наставничке компетенције, обухватајући четири подручја: стручно-предметно; педагошко; организацијско; комуникацијско-рефлексивно (саставни је део свих наведених компетенција јер је (интер/интраперсонална) комуникација неминовна у васпитно-образовном процесу, док се рефлексивна односи на усредсређено и свеобухватно освештавање сопствених поступака и деловања).

Teacher Training Agency (QTS Standards and ITT requirement) компетенције дели на три подручја: а) професионалне вредности и деловање у пракси (нпр. „исказују позитивне вредности и понашања које подстичу и очекују од ученика“); б) знање и разумевање (познавање националног курикулума, садржај појединих предмета, савремене образовно-комуникацијске технологије); ц) поучавање (планирање, економично трошење времена за учење, учествовање у тиму, праћење и оцењивање, разредни менаџмент) (<http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>).

Европска комисија (Improving education of teachers and trainers), на основу резултата појединих држава, саставила је листу компетенција које би у данашњем друштву учитељи и наставници требали имати. Оне су подељене у пет група: 1) оспособљеност за нове начине рада у разреду; 2)

оспособљеност за нове радне задатке ван разреда: у школи и са социјалним партнерима; 3) оспособљеност за развијање нових компетенција и новог знања код ученика; 4) развијање сопствене професионалности; 5) употреба информацијско-комуникацијске технологије (www.euroopa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report.en.pdf).

У хрватском моделу профилисања кључних компетенција квалитетног учитеља и наставника (Lončarić i Rejić Parak, 2009) издвајају се:

А. Стручне вештине и способности

- *Методичка знања и вештине; способност организације и вођења и*
- *Интерперсоналне вештине и уважавање разлика међу ученицима (потребе, способности и развој).*

Б. Стручна знања и познавање струке

- *Курикулум, образовање, вредновање, учење и поучавање и*
- *Језичка и информацијско-комуникацијска писменост.*

В. Креирање и развој нових знања

- *Истраживање и стварање нових научних сазнања.*

Г. Професионалне и васпитне вредности и лична посвећеност раду

- *Интраперсоналне вештине; вредности; лична посвећеност раду; етика, толеранција, критичко и активно грађанство; предузимљивост и*
- *Васпитне вредности и слобода израза, креативности и стваралаштва.*

У Словенији је експертска група, у оквиру посебног пројекта, емпијским истраживањем утврђивала почетне теоријске парадигме и идентификовала 5 подручја са 37 компетенција (Peklaј, 2008, 171-188): а) ефикасно поучавање; б) опште образовање; в) управљање и комуникација; г) проверавање и оцењивање знања и напредовања ученика; д) шире професионалне компетенције. Критичком анализом, из пописа овако свеобухватно идентификованих и прихватљиво класификованих наставничких компетенција, методолошки је могуће извршити избор оних које су примарне за профил учитеља и операционализовати их у овом подручју деловања и професионалног развоја. Дидактичко-методичке компетенције доминантно су присутне у навођењу исхода прве, треће и четврте групе компетенција, што упућује на њихов значај и потребан статус у образовању учитеља.

Групу стручно-темељних наставних (дидактичко-методичких) компетенција чине (Kугласоу, 1998, 24): планирање и припремање за наставни час; извођење наставног часа – вођење и ток наставног часа; атмосфера у одељењу – дисциплина; оцењивање ученичког напредовања; осврт и процена сопственог рада.

Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије утврдио је стандарде компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја који је у употреби од 2009. године. Овај документ подразумева пет професионалних компетенција којима се утемељује наставник уопште (било које струке и узраста ученика) и представљају полазишта у

конкретизацији компетенција учитеља. То су: а) компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе; б) компетенције за поучавање и учење; ц) компетенције за подршку развоју личности ученика; д) компетенције за комуникацију и сарадњу и е) компетенције за професионално усавршавање (www.zavod.edu.rs/docs/).

Компетенције за професионално усавршавање, значајним делом везане су уско за педагошко-психолошка знања и вештине. Ово су општа поља која се могу детаљније експлицирати, али наш задатак је, овог пута, утврдити претпоставке у савременим концепцијама образовања учитеља и студијским програмима за остваривање ових компетенција.

Аспекти нових професионалних компетенција и улога у функцији савремене концепције образовања учитеља

Према општој лексикографској литератури и претходно наведеним изворима видели смо да компетенције представљају меродавност, надлежност, квалификованост, оспособљеност за одређени посао, признату стручност и способност којом појединац располаже. Завршетком студија, дипломирани учитељ треба да поседује компетенције за реализацију наставних циљева при непосредном раду у школи, који подразумевају: трансформацију академских знања у садржаје прикладне за школско поучавање; бављење темама везаним за друштвену одговорност: људска права, екологију и промене у окружењу; уважавања различитости, посебно полних, културних разлика у презентовању градива; планирање извођења ваннаставних активности; примену истраживачких метода за унапређивање властите праксе и примену информацијске технологије у настави.

Последњих неколико година у Европи се јављају занимљива настојања, везана за нове аспекте компетенција које су просветном кадру неопходне у функцији квалитетног система основног образовања. Одрас тих специфичних потреба и друштвених промена су садржаји који се могу поделити у пет група: 1. информацијско-комуникацијске технологије, 2. менаџмент и администрација, 3. интеграција ученика с посебним потребама, 4. управљање понашањем и вођење разреда, 5. рад са мултикултуралним разредима.

У савременом васпитно-образовном раду компетенције морају бити темељ изграђивања рационалне концепције образовања будућих учитеља и кључна детерминанта структурисања учитељског студија. Научна проучавања теорије и праксе ефикасног васпитно-образовног рада у основној школи су кључ идентификације темељних професионалних компетенција савременог учитеља у свим подручјима његовог рада и тиме усавршавања концепције и оптимизације структуре образовања будућих учитеља. Она се, тиме, темељи на следећим приступима: на научно-истраживачком (научно идентификованим кључним професионалним компетенцијама учитеља); сцијентистичком приступу (на мишљењима и утицајима универзитетских наставника); компаративном приступу (увидом у курикулуме образовања будућих учитеља у другим земљама).

Међу концепцијама професионалног образовања будућих наставника у научним радовима издваја се класификација према типу знања (Zeithner, 1993, према: Маринковић, 2010, 89): 1) академска традиција (акцент на садржајима образовања; 2) програми који мере успешност учитеља преко постигнућа ученика; 3) развојна тенденција (нагласак на психолошким и педагошким дисциплинама - контекст образовања учитеља; 4) традиција социјалне реконструкције (није нагласак на образовању учитеља за трансформацију постојеће културе школе, већ за промене у културном контексту школе). Анализом наставних планова и програма учитељских факултета (УФ) у Србији и суседним државама уочава се доминација првог и трећег концепта професионалног образовања будућих учитеља (академске или развојне компетенције).

Образовање наставника за компетенције (Feiman Newser, према: Живковић-Вујисић, Радовановић, 2003) обухвата концепте: 1. академска компетенција (зна садржаје наука); 2. технолошка компетенција (поседује вештине и технике наставе и учења); 3. критичка компетенција (свестан је институционалног и социјалног контекста образовања) и 4. практична компетенција (рефлексивни практичар). Наведена класификација може помоћи научном утемељењу савремене концепције и ефикасније структуре учитељског образовања.

У професионалном образовању наставника - ПОН (Маринковић, 2010, 91-92) данас постоје три парадигме: а) образовање; б) обука; ц) професионални развој. ПОН концепт садржи неколико елемената: 1) знање научне дисциплине на којој се заснива наставни предмет; 2) знање о епистемолошкој позицији те дисциплине, природи знања те дисциплине; 3) педагошко-психолошка знања и вештине; 4) знање и разумевање принципа деце развоја; 5) изграђивање вештина интерперсоналних комуникација са ученицима; 6) знање и разумевање утицаја контекста учења; 7) вештине које развијају наставника као рефлексивног практичара. ПОН је засновано на три концепта: конструктивистички концепт, концепт рефлексивног практичара и концепт акционог истраживања. Сва три концепта могу бити заступљена у креирању структуре наставног плана УФ, а посебно приликом програмирања појединих предмета - педагогије, психологије, дидактике и методике разредне наставе.

Имајући у виду наведено и специфичност, комплексност и одговорност улоге учитеља, треба истаћи да квалитет припремања и ефикасност образовања и оспособљавања будућих учитеља умногоме зависи од структуре научно-стручних области, односно наставног плана и програма за стицање неопходних учитељских компетенција. Поред стручних наставно-научних области које морају да имају своје место, посебна пажња у едукацији стручних кадрова за рад у разредној настави мора се посветити проучавању програмских садржаја из различитих педагошко-психолошких дисциплина. Дакле, због сложености и одговорности професионалне улоге учитеља и њеног значаја за успешан развој деце и целокупног друштва, уз стручно-предметно подручје, посебно је наглашена потреба за педаго-

шким, психолошким, дидактичким и методичким образовањем и оспособљавањем будућих учитеља. Њиме они стичу неопходну професионалну компетентност без које нема ни ефикасног, ни квалитетног васпитно-образовног рада у школама са децом млађег школског узраста. Зато при доношењу наставних планова и програма за припремање, образовање и оспособљавање будућих учитеља не сме се изгубити из вида да само стицање неопходног квантума стручно-предметних знања и умења није довољно, већ је за улоге које морају да остварују потребно и обимније проучавање педагошких области.

Упркос стварних потреба у процесу едукације будућих учитеља, у нашем систему њиховог образовања и оспособљавања још увек доминира тзв. академска оријентација. Академска стручно-предметна знања јесу неопходна, али је неоправдано запостављено квалитетно педагошко-психолошко и дидактичко оспособљавање и образовање будућих учитеља. Посебно је запостављено квалитетно практично оспособљавање студената. Новије корекције наставних планова и програма, усклађене са захтевима Болоњског процеса, делимично упућују на потребу уважавања одређеног односа академско-општеобразовних, теоријско-методолошких, научно-стручних и стручно-апликативних наставно-научних области. У том смислу, Шулман је још 1990. године дилему академског и педагошког образовања наставника разрешио на следећи начин: наставници треба да развију три „врсте знања“ - знање о науци коју предају (subject matter knowledge), знање како садржај науке треба да се обликује тако да постане садржај образовања (pedagogical content knowledge) и знање о програму (curriculum knowledge), које обухвата знања о циљевима образовања и знања о планирању и програмирању образовања (Shulman, према: Вујисић-Живковић, 2004, 41). Поред овог актуелног питања, проблем је и који су то предмети које будући учитељи треба да изучавају у оквиру предвиђених области, у одређеној размери, у конципираним плановима и програмима. Да ли су у том конципирању курикулума одлучујући чинилац стварне потребе оспособљавања будућих учитеља за многобројне и разноврсне улоге које ови стручни кадрови треба да остварују у раду са ученицима, родитељима и друштвеном средином или то зависи од расположивих научних кадрова неке високошколске установе?

Стављајући у први план холистичку педеутолошку теорију (не занемарујући конструктивистичке и бихејвиористичке теорије) о интегративности знања, способности, вештина и понашања које треба да има учитељ за квалитетан васпитно-образовни рад, савремена концепција и структура образовања учитеља темељи се на развоју три групе међусобно повезаних професионалних компетенција (Илић, 2010, 554): 1) општа компетенција (усвојеност трајније вредних општих знања и развијеност когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-активних компетенција релевантних за учитељску професију); 2) општестручне компетенције (усвојеност педагошких, психолошких и дидактичких сазнања и умења и 3) ужестручне компетенције (стручно-предметне и методичке). Полазећи од концепције коју чине ове

три групе очекиваних компетенција успешног учитеља, у структури њиховог образовања треба да буду три подручја: опште образовање - 10%, општестручно образовање - 30% и ужестручно образовање - 60%. У већини научних и стручних радова наведен је овај однос подручја образовања, а он је у сличном обиму заступљен у едукацији будућих учитеља у државама бившег југословенског простора. Међутим, много је већи број отворених питања у структури сваког од наведених подручја учитељског образовања. Битно је укључивање релевантних предмета за незаобилазне професионалне компетенције учитеља. То ће се постићи ако се код коначног структурисања наставног плана претходно усвоји концепт савременог образовања учитеља заснованог на научно утврђеним кључним компетенцијама за ефикасан васпитно-образовни рад. Такође, поред оптимализовања односа појединих програмских подручја и обима заступљености предмета (број ECTS или број часова), ради успешнијег развоја професионалних компетенција будућих учитеља неопходно је и функционално структурисање програма сваког предмета.

Реформисање и модернизација образовања учитеља – императив сваког савременог друштва

Динамичан научно-технолошки развој, савремена научно-стручна сазнања, изражена потреба за извођењем модерне и квалитетне наставе и осталих активности са ученицима, све израженији захтеви за остваривањем успешније и квалитетније сарадње са родитељима и друштвеном средином и знатно јаснија и обавезујућа законска регулатива намећу потребу за континуираним праћењем квалитета образовања учитеља и актуелизовање наставних планова и програма.

У државама EU, али и у USA, нагласак је на формирању „компетентног учитеља“, тј. учитеља рефлексивног практичара, лидера и истраживача који „поседује и производи знање“. Зато у њима преовладава уверење да квалитетан школски систем подразумева развијање и повећање нових компетенција учитеља. Реформисање и модернизација њиховог професионално-педагошког образовања, са циљем да овладају новим професионалним улогама, упућује на потребу „формирања учитеља трећег миленијума као вечног ученика, који је дужан усаглашавати своју професионалну делатност са потребама времена и непрестано повећавати свој професионални ниво“ (Полупанова, 2007, 125).

У свим документима и расправама везаним за квалитетно образовање на свим нивоима образовних система, од стране земаља EU, истиче се важност реформисања образовања просветних радника. EU је донела неколико кључних докумената везаних за ово питање. Значајан допринос дао је и OECD у студијама Учитељ данас (The teacher today, 1990), Квалитет учитеља (Teacher quality, 1994), пројекат SIGMA - Образовање наставника у Европи (1995), у ком се истиче, све озбиљније, професионализација

наставника. Закључци ових студија односе се на чиниоце који су значајни за европску димензију образовања наставника и учитеља: усклађивање законских прописа, успостављање административне и информационе подршке у образовању учитеља и наставника, уједначавање садржине курикулума, увођење европске и мултукултуралне перспективе у курикулум, подршка подизању језичких компетенција студената, уједначавање статуса образовних институција које образују просветне раднике и умрежавање високошколских институција, праћење квалитета, увођење ECTS-а, уношење иновативних садржаја и приступа у наставу, а посебно у делу практичног рада у школама.

Зелени документ о образовању учитеља у Европи (Green paper on teacher education in Europe), између осталог, даје предлог могуће реформе учитељског образовања. „Он предвиђа широк дијапазон образовања, који се повезује са стручним усавршавањем и едукацијским иновацијама. Реформа треба да се усмери према „професионализацији“ наставничког занимања, које подразумева научну основу о учењу, поучавању и истраживачкој методологији“ (Todorov, 2010, 5).

Промене у иницијалном образовању присутне су у већини земаља EU, а уочавају се: у усмерењу према кључним компетенцијама; у садржају курикулума (тематски приступ, социјална одговорност,...); новим приступима и методама поучавања и евалуације исхода; измењеној прерасподели средстава за различите компоненте образовних програма; захтевима за професионалним усавршавањем високошколских едукатора у процесу образовања наставника итд. У овом документу изнето је осам реформских циљева и конкретних мера којима Европска комисија подстиче реформу образовања наставника у земљама EU. Један од циљева односи се на додатно и трајно професионално усавршавање универзитетских наставника који ће учествовати у образовању просветног кадра.

У циљу побољшања система образовања учитеља и наставника у Европи тежи се осигурању веће повезаности теоријског и практичног дела образовања. То подразумева међусобну сарадњу високошколских институција, истраживачких јединица, школске праксе и агенција за осигурање квалитета, а од велике је важности и повезивање универзитета с наставним базама, тј. школама у којима студенти обављају праксу те, повезано с тим, и квалитетно образовање наставника-ментора (Vizak-Vidović, 2005, 308).

Свеукупне промене у „друштву које учи“ подстакле су интензивна промишљања флексибилнијих и разноврснијих модела професионално-педагошке припреме учитеља на националним нивоима. Ови различити модели организације образовања учитеља у EU и свету могу се наћи на сајтовима институција за образовање учитеља и послужити за детаљну компаративну анализу курикулума. Сви ти примери указују на значајне промене у разумевању образовања учитеља и тенденцију усклађивања европских земаља на болоњским принципима, што подразумева, између осталог, и повећање простора за стручну праксу студената.

Емпиријска истраживања у Хрватској на узорку учитеља и основношколских наставника показују да су њихове процене сопственог иницијалног образовања и стручног усавршавања такве да постоји наглашена потреба за побољшањем оба облика образовања. Та потреба се посебно истиче у подручју информатичког образовања и у подручју рада с ученицима с посебним потребама. У иницијалном образовању учитеља неопходно је више пажње посветити педагошко-психолошком образовању и практичном раду у одељењу (уз квалитетније мотивисане менторе), како би будући учитељи имали више могућности сусретања са различитим ситуацијама које их очекују у будућем занимању, те како би стекли компетенције из што више подручја у сложеној и захтевној учитељској професији (Vizak-Vidović, 2005, 309). Предлози за даље усавршавање образовања учитеља и њиховог даљег професионалног развоја у Хрватској готово се подударају са концептима предлога OECD-а и EU.

И у Србији је слична ситуација и сматра се да се важан део промена у образовном систему може остварити кроз промене у систему образовања наставника. Неке промене подразумевају и потребу озбиљне друштвене интервенције да би се осигурало мотивисање способнијих студената за избор ове професије и задржавање најспособнијих да остану у струци. Између осталог, међу најважнијим променама које, у том смислу, треба убрзати су: укључивање учитеља у креирање образовне политике и њихово оснаживање кроз образовање за улогу аутономног, креативног и промишљајућег стручњака; увођење нових технологија у едукацију будућих учитеља; континуирано усавршавање и контрола квалитета додипломског студија; повећање обима и квалитета стручне праксе студената; укључивање студената у истраживања образовања; проширење могућности за последипломске, специјалистичке и докторске студије у струци.

Како су образованем наставника свуда у свету незадовољни, не само наставници, већ и родитељи и политичари, евидентан је притисак на ове образовне програме у многим земљама. Тако је у Великој Британији, на пример, значајан део образовања наставника постао одговорност школа, које генеришу услове у којима се њихово образовање углавном спроводи у облику "на радном месту". Аргумент за ову тенденцију лежи у чињеници да традиционални програми за образовање учитеља не припремају будуће учитеље за рад у стварним условима (Goodlad, 1990). У последње време, посебно у Европи, међу формама обуке наставника, много се пажње посвећује финском моделу. Његова основна идеја, у склопу системске повезаности факултета и школа за практични део обуке је, како пише Kapsanen (1999), да студенти током студирања повезују теоријске принципе с праксом и тако развијају педагошки начин размишљања, који није заснован искључиво на осећањима, већ је подржан аргументима изведеним из истраживачког рада. Такође, велико је интересовање у последње време за тзв. модел реалног образовања, по коме будући учитељи студирају на Универзитету у Утрехту у Холандији. Овај модел се заснива на принципу откривајућег вођења, или "од праксе ка теорији" (Korthagen, 2001, 14).

Програм се спроводи у блоковима, који се одржавају наизменично на факултету и школи, а извесно време је посвећено интеграцији теоријског и практичног знања.

Проширивање простора за педагошку праксу, сходно актуелним реформским захтевима, представља прави начин за интеграцију теорије и праксе у образовању учитеља и контакт са практичним радом. Neuweg (2008) истиче да су теоријско знање из области образовања и вештине практичне примене у настави међусобно компатибилни и комплементарни (когнитивне способности су најважније компетенције које одређују успешност учитељеве активности). Ови захтеви су посебно појачани за образовање учитеља јер они, с обзиром на узраст деце с којом ће радити, имају посебну одговорност. Због тога, више од свих осталих наставника, они, поред учења основних концепата и процедура науке, у исто време морају у пракси да стичу педагошки „алат“ да би научили друге учењу. Тиме се омогућује суштинско професионално оспособљавање студента – кроз поступно увођење у педагошки рад и значајније стицање практичних искустава за управљање наставним и другим ситуацијама у учионици (Javornik Krešić, 2008), као и стицање ширег увида у активности и проблеме са којима се сусрећу учитељи.

У том смислу, Britten (1985, према: Cvetek, 2002) је у својој компаративној анализи образовања наставника посветио посебну пажњу пропорцији и улози педагошке праксе у курикулумима. Он налази да се доминантни традиционални приступ образовању (у високошколским институцијама заступљени теоријски предмети, а пракса у школи), замењује приступом у коме се студенти уводе у стручну праксу на прогресиван начин, од симулиране микронаставе намењене учењу посебних наставних вештина, преко већих сегмената наставе у малим групама и тимске наставе током свих часова у учионици, до самосталне наставе на часовима практичних предавања. Најважнији део програма представља пракса у школи, било непотпуна или потпуна.

Дакле, реформисано образовање учитеља, коме свака земља тежи, треба да обезбеди стицање и развој нових компетенција и професионалних вештина које треба да омогуће учитељу уклапање у савремени концепт квалитетног основног образовања.

Уместо закључка: курикулум за иницијално образовање и перспективе професионалног развоја учитеља

Узимајући у обзир експлицирано, несумњиво је да се образовање и његове потребе данас сматрају приоритетима сваког друштва, као детерминанта њиховог прогреса. Зато, савремено друштво намеће нове императиве образовном систему и, посебно, наставном кадру. Самим тим, захтеви струке су се продубили и квалитативно диференцирали. Да би учитељи одговорили овим изазовима, морају имати чврст ослонац и у јасно дефиниса-

ним професионалним компетенцијама. Квалитет образовања учитеља (стечених професионалних компетенција) је један од главних фактора утицања на ниво ученичких образовних постигнућа. Због тога је образовање и професионални развој учитеља изузетно важно питање у свакој земљи, којим се тежи унапређењу образовног система како би се он учинио доступнијим, проходнијим и флексибилнијим. Подсећања ради, Европска комисија за образовање придаје велики значај адекватном припремању високопрофесионалног просветног кадра за обављање ове одговорне улоге у оквиру образовног и друштвеног система. Не постоји замена за доброг учитеља – нема успешног (учећег) друштва без успешног учитеља (без професије која учи и поучава). Зато, без унапређења система учитељског образовања нема ни просперитетне будућности. У том контексту треба развијати концептуални референтни оквир за обуку висококвалитетних учитеља који могу идентификовати психо-педагошке услове и вредносне оријентације својих ученика, али их и мотивисати да образовање прихвате као своју вредносну оријентацију, те да схвате да се таква оријентација одређује кроз трансфер знања и вештина (Коджаспарова, 1993).

Учињена анализа имала је за циљ компаративно сагледавање постојећег стања у третирању проблема образовања учитељског кадра, ради пројектовања хармонизованих тенденција у профилисању професионално-педагошких компетенција учитеља код нас и процеса даљег развоја УФ. Системска анализа курикулума у образовању учитеља (нуžno у темељеног на исходима учења и у складу с препорукама заједничких европских принципа о компетенцијама наставника (Zgaga, 2006, 38)) подразумева и постојање консензуса у погледу националног стандарда у подручју професионалних компетенција. Он би обезбедио да учитељски факултети Србије, поред извесне аутономије у избору предмета и садржаја која је загарантована, морају да осигурају стицање свих учитељских компетенција које се у школској пракси траже. Констатовали смо да актуелни европски образовни концепти истичу компетентност учитеља као претпоставку савремено организоване наставе.

При разматрању професионалних компетенција учитеља, као и у свим другим струкама, пошли смо од структуралних компонената компетенција – стечених знања и умења, али и изграђених ставова и понашања. Такође, имамо у виду сазнања да учитељ мора, да би успешно вршио своју улогу, да задовољи низ специфичних захтева који се постављају пред њега: да буде оспособљен у општеобразовном, стручном, педагошко-методичком и друштвеном погледу и да се одликује низом вредних, позитивних, општељудских и специфично наставничких особина. Сходно томе, општи циљ студијских програма за образовање учитеља у Србији је образовање и професионално оспособљавање стручњака за успешан рад у настави. У том циљу, неопходно је стећи педагошке компетенције стицањем одговарајућих научних и стручних знања и вештина, развијати креативне способности и овладати специфичним практичним вештинама које су потребне за обављање професије. Дакле, на основу утврђених потребних компетенција креира

се студијски програм чији ће садржај омогућити развој ових компетенција код дипломираних учитеља, како би могли одговорно и квалитетно да одговоре свим постављеним захтевима професије. Стога се програми за образовање учитеља и састоје од четири темељна елемента: 1. образовних наука, 2. академских дисциплина, 3. методика наставе и 4. педагошке праксе (Buchberger et al., 2000). Поставља се питање колико су заступљени и како су распоређени ови темељни елементи у образовању наших учитеља.

Логично је очекивати да ће сви факултети при дефинисању циљева поћи са сличних позиција и виђења јер очекују сличан „производ“ – сличне основне компетенције. Разлике ту могу бити формалне природе, али суштинске могу настати само у процесу реализације постављених циљева, као последица неусаглашених курикулума, метода рада, различитих елемената скривеног курикулума, нивоа образованости кандидата који уписују учитељске факултете. То упућује и на потребу усаглашавања улазних и излазних компоненти система образовања учитеља и дефинисања националне стратегије на том путу и јединствене мисије свих факултета. Јер, треба имати у виду да је неопходно водити рачуна о визији њиховог развоја и о мобилности студената.

У складу са адекватним односом опште-образовних, научно-стручних, теоријско-методолошких и стручно-апликативних предмета, курсева и модула, као и заступљеношћу професионалне праксе студената, учитељски факултети у Србији настоје да образују, професионално припремају и формирају стручњаке који ће бити компетентни у познавању и разумевању задатака и послова учитеља. Такође, способни да, самостално или тимски, критички и аргументовано разматрају и решавају проблеме са којима се сусрећу у васпитно-образовном раду. У том смислу, нуди се могућност бирања изборних предмета, и тиме, у извесној мери, ствара простор за мултидисциплинарни приступ у образовању и да студенти креирају своје студије ради задовољавања посебних афинитета. Такво студирање будућим учитељима треба да обезбеди стицање професионалних знања и стручних вештина неопходних за ваљано, савремено и квалитетно обављање учитељске делатности, унапређивање теорије и праксе васпитања и образовања у њиховој повезаности. Зато, неопходна научна, теоријска и практична припрема за извођење свих видова наставног рада подразумева нужност поседовања адекватних – педагошких компетенција студената.

Усаглашености УФ има када су у питању захтеви за овладавањем кључним учитељским компетенцијама. Ипак, када је реч о обезбеђивању адекватног садржајног простора за остваривање тих оптималних захтева у креирању компетентног учитеља, педагошке компетенције, најчешће, представљају критичну тачку у образовању будућих учитеља. Ову тврдњу недвосмислено потврђују резултати истраживања наставне и уопште васпитне праксе у виду: неадекватне, доминантно традиционалне, шаблонске организације наставног процеса и импровизација. Рефлектована са аспекта наставе, генерално изостаје мотивација ученика за рад и учење, те поштовање интелектуалних ауторитета. Али, на жалост, појава васпитних проблема и насиља у школама је све присутнија свакодневица. У овом контексту, неопходне и жељене компетенције учитеља након завршетка иницијалног

образовања могуће је постићи само осавремењивањем циљева и садржаја студија - исходима ка појачаним педагошко-психолошким, дидактичким и методичким знањима и умењима.

Такође, у овом смислу, неопходно је и све више потенцирати нужност образовања учитеља са аспекта спремности, креативности и способности за саморазвој и самоостварење у њиховој професионалној активности. Реч је о концепцији професионалног образовања учитеља насталој на потреби произашлој из повећања сложености радних задатака учитеља у савременом васпитно-образовном раду у условима динамичних глобалних промена. Убрзан развој науке и технологије, протока информација, свеобухватне промене у струци и у све сложенијим комплексима педагошко-психолошких феномена подразумевају стално усавршавање и развој специфичних врста компетенција које ће учитељу помоћи да прати савремене услове живота и начина одрастања данашњих генерација. Савремено „друштво знања“ (боље речено „друштво које учи“) улогу учитеља поставља на нове основе које изискују и повећање аспеката његове компетентности ради преузимања нових професионалних иницијатива у стварању квалитетне школе. У том смислу, сви релевантни документи у ЕУ и свету упућују на промену парадигме образовања и професионалног развоја учитеља, који су и сами носиоци друштвених промена.

Такође, указивање на значај квалитета иницијалног високошколског образовања учитеља у савременим условима нужно имплицира и неопходност развијања убеђења и вредносних оријентација студената о потреби и значају личног развоја за самопобољшање професионалних способности и вештина (вештине и навике самоорганизовања својих активности у подручју саморада и самоучења). Специфичне едукативне активности током школовања могу произвести уверења да без континуираног доживотног учења нема професионалног развоја. У том смислу, актуелне реформске активности побољшања квалитета образовања (обуке) будућих учитеља обећавају, гледано са аспекта користи за њихово перманентно стручно усавршавање и актуелизовање компетенција.

Осим тога, с обзиром на то да учитељи током иницијалног образовања не могу стећи све компетенције које им у будућем раду могу требати (оне често зависе и од специфичних потреба локалне заједнице и школе), неопходно је да УФ на овом плану почну остваривати већу улогу него досад. Они су због својих научних кадрова и најкомпетентнији за организовање и извођење квалитетног континуираног и свеобухватног стручног усавршавања учитеља. Зато они сnose највећу одговорност за недовољно ефикасно и квалитетно перманентно професионално образовање и усавршавање учитеља (многи програми (семинари) реализују се без претходно утврђених образовних потреба, неки се чак импровизују или не узимају у обзир професионално искуство учитеља). Имајући у виду стварну улогу и домет организација, удружења, појединаца и „акредитованих програма“ које учитељи „добровољно“ бирају и који се све више комерцијализују и разним средствима намећу (Поткоњак, 2008, 13), УФ се морају више ангажовати у овој значајној делатности. Овде мислимо и на остваривање обавезних програма професионалног усавршавања везаних за систем реизбора (добивања лиценци за рад у настави), као и на програме који би били у

функцији стицања виших учитељских звања. На тај начин, УФ би били носиоци укупног професионалног развоја учитеља - њиховог ефикаснијег и квалитетнијег формалног образовања и адекватног континуираног професионалног усавршавања. Овде, ипак, морамо рећи и то да успех у овом сегменту и укупном остваривању реформе образовања учитеља не зависи само од формалних захтева и законских решења, већ, више од свега, од добре припреме УФ и спремности свих актера да допринесу изграђивању ефикаснијег и квалитетнијег система образовања учитеља.

Литература

1. Beginning teacher competencies, <http://csusap.csu.au/-hmore01>, приступљено, 19. 12.2012.
2. Buchberger, F. et al. (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe., www.see-educoop.net, приступљено, 11.12.2012.
3. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008). Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools., http://ec.europa.eu/education/school21/sec2177_en.pdf, приступљено, 11.12.2012.
4. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training, приступљено, 11.12.2012.
5. Cvetek, S. (2002). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3-4).
6. Eliot, Dž. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija, *Pedagogija*, 4.
7. Gonzalez, J., Waagenar, R. (ed.)(2006). *Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the Bologna process – an introduction*. Socrates-Tempus, 130-131.
8. Goodlad, J. I. (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey Bass.
9. Hantington, S. (1998). *Sukob civilizacija*. Podgorica: CID.
10. Илић, М. (2010). Концепција и структура образовања будућих учитеља за савремени васпитно-образовни рад. У: Бранковић, Д. (ур.): *Култура и образовање – детерминанте друштвеног прогреса*, 549-563. Бањалука: Филозофски факултет.
11. Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: 12 založba.
12. Kansanen, P. (1999). *Research-Based Teacher Education. Teacher Education for Changing School*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, (135-142).
13. Klaassen, C. A. (1994). Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht (Re-evaluation of professionalism and the pedagogical task). *Pedagogisch Tijdschrift*, 19 (5/6), 439-456.
14. Коджаспарова, Г. М. (1993). *Теория и практика профессионального педагогического самообразования*. Москва: Изд-во Альфа.

15. Korthagen, F.A.J. et al. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates *pedagogika*, 39 (1-2), 17-27.
16. *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu* (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
17. Kyriacou, C. (1998). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.
18. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 479-497.
19. Маринковић, С. (2010). Концепција образовања наставника – између стручног и професионалног образовања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника – дидактичко-методички приступ*, 85-94. Ужице: УФ у Ужицу.
20. Neuweg, H.G. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/Kompetenc. *Odgojne znanosti*, 15, 13-21.
21. Pastuović, N. (1997). Trajna izobrazba učitelja. *Napredak*, 1.
22. Peklaj, C. (2008). Definisanje nastavničkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoškog studija. У: *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
23. Полупанова, Е. (2007). Инновации в педагогическом образовании на Западе, *Педагогика*, № 8.
24. Поткоњак, Н. (2008). Залажем се за институционализацију стручног усавршавања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника*. Ужице: УФ у Ужицу.
25. *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. (2006). Eurydice.
26. Savićević, D., M. (2007). Socio-filozofski osnovi Bolonjske deklaracije. *Pedagoška stvarnost*, Vol.53, (7-8), 565-586.
27. Spajić-Vrkaš, S., Kukoč, Bašić (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju – Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
28. Станојевић, Д. и сар. (2012). Компетенције студената учитељских и педагошких факултета Србије, *Методичка пракса*, 1, 37-48.
29. Todorov, N. (2010). Stručno usavršavanje učitelja. У: Soleša-Grijak, Đ., Soleša, D. (ur.): *Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja*. Beograd: Eduka.
30. Vizak-Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: više-struke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
31. Vujisić-Živković, N. (2004). Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika, *Pedagogija*, (1), 39-46.
32. Живковић-Вујисић, Н., Радовановић, И. (2003). Концепцијска питања професионалног образовања учитеља. У: *Образовање и усавршавање учитеља*. Ужице: УФ у Ужицу.
33. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=062EN>, приступљено, 11.12.2012.
34. www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report.en.pdf, приступљено, 19. 10.2012.
35. www.zavod.edu.rs/docs/, приступљено, 19.12.2012.
36. <http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>, приступљено, 19.12.2012.

Academician Marjan Blazic, Ph.D.
Dragana Stanojevic, Ph.D.

KEY PROFESSIONAL COMPETENCES AS THE STARTING POINT AND END OF MODERN CONCEPTIONS OF TEACHER EDUCATION

Abstract: *Modern society (society of knowledge/learning) imposes a lot of new imperatives on the educational system, and especially on teachers. Teaching is directed to students and results of learning, that is, towards the development of presumed competences. The results of learning are guidelines towards what students should know and be able to do at the end of their studies, and they are based on the appropriate syllabus.*

The process of the reform of education led to the redefinition of educational and pedagogical goals which do not refer to what the teacher must and should do in class, but to what a student can do after an active participation in the teaching/learning process. The requirements of the profession have, thus, become more intense and qualitatively differentiated. To be able to answer these challenges, teachers must also have a strong footing in clearly defined professional competences.

We were interested in the relationship of key competences and the status of pedagogical competences as, mostly, neglected ones in study programs, in order to draw attention to the reasons why they are necessary and should be more widely present, so that students would be able to have them after graduation. In that sense, guided by the relevant national and European documents in which desired competences of future teachers are profiled, we tended to view them as the starting point and end of modern study programs for teacher education. This view is supported by an overview of concepts of teacher education in the EU countries and the region, based on the competences necessary for realizing a new role of the teacher in modern primary school.

Keywords: *primary school teacher, key competences, pedagogical competences, curriculum, expected results.*

Проф. др Синиша СТОЈАНОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА УЧИТЕЉСКИХ ФАКУЛТЕТА У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ

Сажетак: У раду се разматра и анализира тренутно стање и перспективе студијских програма учитељских факултета у Србији. Наведена анализа заснива се на ретроспективи кључних момената у развоју факултета са кратким освртом на иницијативе и предлоге за променама учитељских факултета које нису наишле на разумевање од стране шире универзитетске и друштвене заједнице. Кључни основ за разматрање положаја и перспективе студијских програма учитељских факултета у Србији су и поједини системски документи о развоју образовања у нашој земљи и конкретна нормативна решења која произилазе из њих. На основу овакве анализе и неких социјалних показатеља, намеће се основни закључак који указује на негативан друштвени и универзитетски положај учитељских факултета, као и даље отежано функционисање у контексту пројектованог развоја образовања наставника у нашој земљи.

Кључне речи: учитељски факултети, студијски програми, Стратегија развоја образовања, образовање наставника.

Увод

Основна идеја и подстицај за овакав наслов и приступ у конципирању рада, поред осталог, су протеклих двадесет година од како у Србији егзистирају учитељски факултети. У току поменутог периода структура студијских програма и организација рада на факултетима и сами актери и носиоци реализације, сведоци су интензивних, крупних, готово, револуционарних друштвених промена. Наведене системске промене праћене су и разним другим нормативним актима нижег нивоа у свим друштвеним сферама, па и у области образовања. Једна од крупнијих промена у систему високог образовања у нашој земљи је и потписивање Болоњске декларације 2003. године у Берлину. Обавезе преузете из потписивања овог акта имплементиране су у оквиру Закона о високом образовању из 2005. године. Да би се остварио крајњи циљ Болоњске декларације, креирање јединственог европског простора високог образовања до 2010. године, уследила је и акредитација установа и студијских програма високошколских институција. У складу са тим, конституисан је Национални просветни савет, Национални савет за високо образовање и Комисија за акредитацију и проверу квалитета. Након тога усвојени су неопходни подзаконски акти као предуслов за почетак процеса акредитације. Тај процес неминовно је захватио и учитељске факултете у Србији. На основу основних поставки Болоњске

декларације образовање учитеља конципирано је у два основна циклуса у трајању од 5 година. Први, основни академски, и други дипломски ниво. У том процесу, у склопу укупних образовних промена у нашој земљи, систем обавезног-основног образовања задржао је своју традиционалну структуру организације у два основна циклуса и то: први (претежно разредни) и други (доминантно предметни). У таквим условима кад се ради о образовању учитеља, студијски програми учитељских факултета нису били у могућности да будућим студентима понуде разуђенији, флексибилнији и мобилнији систем студирања. Након првих одлука о акредитацији 2008. године, будући учитељи добијали су два основна звања и то: учитељ и дипломирани учитељ-мастер. Упоредо са образовањем учитеља, учитељски факултети акредитовали су и студијске програме за образовање васпитача за рад у предшколским установама са истом студијском структуром. Треба напоменути да је у периоду пре и након прве акредитације, на неким учитељским факултетима постојала иницијатива за отварање студијских програма који су нудили више могућности учитељима за професионално ангажовање у систему основног образовања, које се у нашој земљи и даље поистовећује са обавезним. Такве иницијативе, које се углавном тичу покушаја специјализације учитеља за неки од предмета у другом циклусу основног образовања, у складу са савременим европским и научним трендовима, наишли су на оштру осуду матичних факултета на којима се спремају предметни наставници. Овакве осуде, које су биле праћене „научном аргументацијом“ наишле су на одобравање надлежних институција различитих нивоа, па су и ове прогресивне иницијативе појединих учитељских факултета пропале. У складу са својим професионалним потребама, многи дипломирани студенти пре овог периода, били су заинтересовани за могућност специјализације у некој ужој предметној области, што постојећа законска решења нису дозвољавала. У том периоду, након првог круга акредитације, учитељски факултети су наставили са реализацијом својих програма, а мастер или дипломске студије уписивали су, углавном, студенти који су без посла и они који су имали амбиције да наставе своје школовање и да се даље образују до највиших академских и научних звања. Истовремено, број одобрених студената за упис на првом и другом нивоу студија, био је и остао несразмеран. Поред тога, у контексту актуелних друштвених прилика и помало тржишних услова егзистирања високошколских установа одобран је и уписиван константан број будућих учитеља и васпитача. То је довело до знатне несразмере између стварне потребе и броја дипломираних студената. Таква ситуација представља не само научни и школски, већ и шири друштвени проблем. Имајући у виду да већина учитељских факултета (сви сем београдског) егзистира ван својих универзитетских седишта, овај проблем је знатно наглашенији због сталних миграција становништва према већим индустријским и финансијским центрима у нашој земљи. Све ово, и још многи проблеми у нашем систему образовања, довели су до озбиљних расправа и анализа које су резултирале доношењем неких стратешких документа који бацају „ново-старо“ светло на перспективе учитељских факултета у Србији.

Учитељски факултети и актуелни нормативни оквири у образовању

Тренутно стање и перспективе учитељских факултета у Србији директна је последица стања и перспектива развоја основног и обавезног образовања, које се у нашој земљи, појмовно и организационо поистовећује. Промене које су се догодиле у овој области, које нису системског и структурног карактера, од којих се одустало на самом почетку (2002. године), више су административне и бирократске природе. Поред тога, све реформе које су инициране, кретале су и завршавале у сфери првог циклуса основног образовања, у оној области у којој су професионално ангажовани учитељи.¹ Те промене и практична настојања била су, углавном, у раскораци и терминолошком нескладу са базичним научним (пре свега педагошким) дисциплинама које су се изучавале у току иницијалног образовања учитеља. Ту се дошло до једног парадокса да свршени учитељи нису познавали терминологију која је коришћена у различитим формама стручног усавршавања, неспоразума и ниподаштавања исхода рада и учења на учитељским факултетима. Овакав проблем на нивоу предшколског васпитања, а који очигледно важи и за остале нивое образовања, експлицирао је Емил Каменов (Каменов, 2006:128). Супротно томе, педагошка и њој сродне науке морају бити покретачи промена у образовању, а не обрнуто. Да се најпре проуче иновације, систематизују, појмовно уобличе и изједначе да би као такве биле саставни део појмовног апарата те научне, али што је значајније, наставне дисциплине. У супротном наставници, васпитачи и учитељи имају недоумице, доводе се у заблуде и нејасноће што се неповољно одражава на реализацију предвиђених промена, које су код нас, најпре нормативно, тј, законодавно одређене. Због тога већина промена у сфери образовања у нашој земљи не помера се значајно од нивоа усвајања до нивоа пуне имплементације.

Многи проблеми у нашем образовном систему, као што је наглашено у претходном наслову материјализовани су у виду Стратегије за развој образовања у Србији до 2020. године.

Наведени документ, с обзиром на скупштинску верификацију одређује и трасира правац образовних промена у Србији, самим тим и будућност учитељских факултета до 2020. године. Овај рад се у значајном делу бави анализом појединих, кључних места у стратегији која утичу на концептирање студијских програма учитељских факултета, а самим тим, и њихов будући положај у систему националног образовања наставника.

У оквиру Стратегије у поглављу Образовање наставника даје се преглед тренутног стања, указује се на предности, слабости, опасности и

¹ Прво се кренуло са активним учењем које је по масовности, ентузијазму и материјалној помоћи имало „ренесансни“ карактер у коме је највише било или искључиво било учитеља. У оквиру овог пројекта основна дидактичка сазнања, која су свршени студенти стекли у току иницијалног образовања, терминолошки и организационо су представљена другачије што је додатно збуњивало полазнике семинара и стварало погрешан утисак иновација до тада непознатих у педагошкој науци.

могућности, дакле кроз тзв. SWOT анализу, и правце у којима ће се кретати промене у овој области (и сама визија није много визионарски и конструктивно дата када се ради о УФ у Србији).

- Професија наставника укључена је у Национални оквир квалификација.
- Селекција будућих студената знатно је квалитетнија.
- Студијски програми за иницијално образовање обезбеђују стицање свих професионалних компетенција.
- Национална докторска школа у области методика.
- Број студената који завршавају студије премашује 80%.
- Пријем у радни однос подразумева низ процедура.
- Стручно усавршавање на основу акредитованих квалитетних програма.
- Контрола квалитета професионалног рада наставника (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, Сл. гласник РС бр. 107/2012.)

С обзиром на то да систем основног образовања, и самим тим, образовање учитеља и наставника непосредно утиче и детерминише могућност иновирања студијских програма учитељских факултета и у овом раду указаће се на неке основне ставове у стратегији везане за предшколске установе, основне школе и образовање наставника.

Када се ради о основном образовању у наведеном документу, на основу исцрпне и обухватне анализе, правилно је указано на неке основне слабости постојећег система. Међу неким од основних проблема који се посредно и непосредно могу тицати, и перспективе учитељских факултета, назначена је висока стопа осипања у току ОШ, нарочито у сеоским срединама и у популацији појединих етничких група (ромска популација), преобимност планова и програма, неуједначеност административних захтева за рад у „чистим“ и комбинованим одељењима, постојање извесне стопе осипања приликом преласка у пети разред, традиционални и рецептивни приступ у обради програмских садржаја, недовољно функционисање ваннаставних активности школе и, самим тим, смањена васпитна улога школе, проблеми управљања школом, недовољно стручна заступљеност предметне наставе у сеоским школама и др. У овако детаљној анализи једино недостаје, а што би сигурно било од великог значаја за будућност учитељских факултета, анализа наведених слабости у односу на циклус основног образовања. Таква анализа би вероватно показала да су наведене слабости заступљеније у другом циклусу основног образовања.

Поред слабости, указује се и на неке позитивне елементе у смислу постојања добре школске мреже која није прилагођена савременим миграционим условима. Инсистира се на очувању малих сеоских школа, али се у једном делу, уместо организовања превоза наставника и учитеља, предлаже постојање привремених домова и превоз ученика. Као основни узрок наведених слабости, правилно се указује на неадекватно образовање наставника, чему је посвећено посебно поглавље. Поред тога, у анализи на-

ведених показатеља, као референтни и реперни, узимају се резултати и стандарди у европским земљама. Као једно од решења наводи се обука наставника за примену метода активног учења, коришћења информационо-комуникационих технологија и др.

У предлогу мера, нарочито осипања ученика, нуди се већа сарадња и повезивање припремног предшколског програма и првог разреда основне школе ради успешнијег почетка школовања деце. У овом обимном и стратешком документу као да није било довољно храбрости и спремности за ангажовање у циљу превазилажења једног од основних анахронизама нашег основног-обавезног образовања које је једноставно и оштро диференцирано на први разредни и други предметни циклус. За разлику од неких „пратећих“ елемената школског система, које се експлицитно усаглашавају са европским образовним обележјима, основно-обавезно образовање ће остати као једина посебност нашег школског система, уместо да се крене обрнутим путем.

У делу стратегије која се бави образовањем наставника указује се на визију, садашње стање и слабости и главна опредељења у превазилажењу, појединих добро уочених и назначених слабости.

У опису садашњег стања указује се да се наставници свих нивоа, осим сестара-васпитачица и мајстора у средњим стручним школама, спремају на нивоу високог образовања (струковне или академске студије). Једна од основних слабости, која се подвлачи на неколико места у анализи садашњег стања, вишак је свршених учитеља које продукују учитељски факултети. Даље се наводи да су они, углавном, измештени у мање средине што, по мишљењу аутора стратегије, неповољно утиче на квалитет наставничког кадра и реализацију наставе. Поред тога, учитељски факултети стављају акценат на педагошке компетенције будућих учитеља на уштрб стручних компетенција, док је на наставничким факултетима обрнуто настојање. У случају дефицитарног кадра, предметну наставу изводе несвршени студенти. Поред тога, што није наведено у стратегији, велики број учитеља у сеоским срединама, где постоји дефицит кадра, велики број учитеља реализује предметну наставу. Тај податак промакао је ауторима стратегије. Само на територији школске управе Врање, 55 учитеља изводи наставу различитих предмета у другом циклусу основног образовања као прелазно решење, и српски језик као нематерњи језик.

У мору проблема једино се експлицитно наглашава постојање садашњих учитељских факултета. То јесте друштвени проблем, али би се на основу тога могла очекивати другачија решења од оних која су дата у Стратегији. Супротно од очекиваних, по угледу на систем образовања наставника у обавезном образовању у најразвијенијим европским земљама (нарочито у Финској чији се модел наводи као најефикаснији, и чија се поједина решења преузимају у целости) нуде се решења која не доприносе превазилажењу актуелних проблема и не иду у прилог извесној будућности учитељских факултета.

У оквиру SWOT анализе много је мање наведених могућности у односу на слабости различитих врста, где се наводи паралелно образовање васпитача и на основним академским и струковним студијама, као и то да

учитељски факултети уписују велики број студената. Као да се економисти, правници, менаџери не припремају паралелно на више државних и приватних факултета. Као један од проблема наводи се и одвајање методика наставе од матичних предмета.

Главна опредељења у стратегији су:

1. Добро иницијално образовање свих наставника
2. Квалитетна научна и стручна истраживања у области методика наставе и
3. Формирање интердисциплинарних универзитетских центара (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, Сл. гласник РС бр. 107/2012.)

На основу наведених главних опредељења, наведене су конкретне акционе мере. У оквиру ових мера помиње се и поступак реизбора наставника и посебни стандарди за акредитацију студијских програма за образовање наставника. Поред тога, као најважније у Националном оквиру квалификација за све нивое образовања треба дефинисати професију наставник и то, јасно разграничити: сестра-васпитач, васпитач у предшколском васпитању, УЧИТЕЉ, предметни наставник у основној и средњој школи различита звања наставника на универзитету. Поред пет образовно-научних предлаже се дефинисање поља за образовање са посебним стандардима за акредитацију студијских програма за образовање наставника.

Предлаже се симултан модел образовања наставника предметне наставе, кроз петогодишње интегрисане студије. За решење проблема у малим сеоским школама, и недостатак предметних наставника, у малим сеоским срединама планира се увођење двопредметних студија на матичним факултетима.

Ставља се снажан акценат на стручно усавршавање постојећих наставника који ће радити још неколико деценија.

Образовање васпитача, експлицитно је подвучено не само као трогодишњи ниво струковних студија, него и на високим школама струковних студија. Све су то околности које неповољно утичу на будућност учитељских факултета.

Формирање заједничких докторских студија за методике наставе у оквиру најбољих универзитетских центара, или заједнички на свих седам универзитета, што је неповољно за учитељске факултете.

Универзитетима треба омогућити флексибилност у приступу образовања наставника кроз неколико могућности:

- увести интегрисане студијске програме за образовање наставника,
- могућност да се у вишим разредима основног образовања запосле двопредметни наставници који би били подједнако компетентни за оба предмета (претходно је наглашено да се они спремају на матичним факултетима, двопредметних наставника С.С.),
- увођење модула или двоструких диплома за наставнике у средњим стручним школама (исто:187).

Основне слабости овакве визије и могући правци развоја учитељских факултета

Евентуална SWOT анализа указала би на неке од основних слабости наведене Стратегије када се ради о тренутном положају и перспективама студијских програма учитељских факултета. Поједина решења наведеног документа додатно девалвирају место и улогу учитељских факултета у систему образовања наставника у Србији. Поменута повећана продукција кадрова на учитељским факултетима представља не само образовно-организациони, већ и шири друштвени проблем. У том смислу понуђена решења као да воде рачуна о тзв. матичности, а немају у виду ширину и социјалну димензију наведених проблема.

Поред тога, из недовољно разјашњених и недовољно научно утемељених разлога, образовање будућих васпитача своди се на струковни трогодишњи ниво, са помало чудном прецизношћу за општи карактер наведеног документа, у оквиру високих струковних школа.

Понуђени модел националног оквира квалификација сужавања и онако преуски образовни простор учитељским факултетима у пројекцији развоја основног или обавезног образовања, инсистирањем на даљој јасној диференцијацији предметне, у односу на разредну наставу. Наведено опредељење, супротно је основним тенденцијама у развијеним европским и земљама у којима се у систему образовања наставника постепено укидају разлике између учитеља и наставника (Влаховић и Вујисић-Живковић, 2005:14).

Тежња за формирањем заједничких докторских студија за методике наставе последица је атмосфере сталног преиспитивања матичности учитељских факултета за организацију овог нивоа високог образовања.

Као један од основних разлога за наведене слабости Стратегије, у овом раду подвлачи се неспремност да се озбиљно уђе у реформе образовања и то, пре свега, у смислу организационе диференцијације обавезног и основног образовања као у школској пракси већине европских земаља чија се поједина решења експлицитно преузимају.

Један од могућих начина превазилажења незавидног и помало бесперспективног положаја учитељских факултета је оспособљавање учитеља за, кроз додатне облике специјализације са одређеним бројем кредита квалификовану реализацију појединих предмета у другом циклусу постојећег система основног образовања. Поред тога, таквим и сличним променама антиципирале су се евентуалне будуће системске промене обавезног образовања у коме ће јасно бити уочљиви и диференцирани нивои основног-базичног и обавезног образовања. То имплицира припрему будућих учитеља који би се, евентуално на нивоу мастер студија, додатно стручно оспособили за извођење дела предметне наставе (до нивоа основног образовања) или за рад у малим сеоским срединама у којима постоји дефицит појединих предметних наставника, а који у пракси попуњавају и то са успехом садашњи учитељи са високим образовањем. У том смислу као модел може послужити систем образовања учитеља у **Финској** из чијег се, иначе, образовног

система преузимају готова решења у неким областима. Програм образовања учитеља у Финској састоји се из основних студија које чине курсеви из области образовања (општа педагогија, дидактика, психологија, дидактика и социологија образовања). Затим следи учење основа школских предмета које учитељи предају у школи, као и изборни предмети, специјалистичке студије из једног до два споредна предмета као и методичку праксу. Наставници разредне наставе могу да предају све предмете од I до VI разреда. Када студент заврши додатни курс од 35 кредитних бодова из једног од помоћних предмета стиче квалификацију предметног наставника тог предмета који може предавати од VII до IX разреда (Богосављевић, 2008: 556-557). Ради се о једном садржајно богатом и флексибилном систему образовања наставника насупрот понуђеним решењима у Стратегији која инсистира на даљој диференцијацији разредне и предметне наставе. Иначе треба нагласити да је један такав покушај Педагошког факултета у Сомбору још 2003. године наишао на снажан отпор Филозофског факултета у Новом Саду у коме се потпуно неаргументовано, ненаучно и некритички, између осталог, доводи у питање и компетентност наставника и предавача који би спремали будуће наставнике српског језика у другом циклусу основног образовања.

Поред наведеног могућег модела студијских програма учитељских факултета, потребно је акредитовати, како се у стратегији каже, квалитетне програме стручног усавршавања наставника, који би били институционално засновани највише на учитељским факултетима.

Тренутно стање и споља пројектована будућност, када се ради о квалитету основног-обавезног образовања значи да ће се и даље продубљивати проблеми и основне слабости које су добро уочене у стратегији.

Закључна разматрања

Ако се учини напор да се након читања Стратегије скупе утисци у једну тачку интелектуалног фокуса, њена ће материјализација имати облик негативног односа према учитељским факултетима. Учитељским факултетима припала је једна трећина у временском континууму „де факто“ обавезног образовања, што је недопустиво мало у структури и систему образовања наставника у Србији.

Једини простор у овој стратегији за развој учитељских факултета је могућност која се предвиђа, а тиче се интегрисаних студија на нивоу универзитета. Постојећа хармонизација студијских програма у оквиру ТЕМ-ПУС пројекта неће допринети суштинским променама, превазилажењу тешкоћа и даљем развоју учитељских факултета. Матични факултети готово ирационално заговарају скоро „кастински“ систем образовања учитеља и наставника у коме су они „изабрани“ за припрему наставника другог циклуса основне и средњих школа. Све то у име научности, очувања дигнитета струке и тзв. матичности. При том се не узима у виду да у нашој земљи за разлику од формално прокламованог трајања основног образовања

на 8 година оно, углавном, за већину школске популације траје 12 година, укључујући и средњу школу. У таквим условима учитељским факултетима припада несразмерно мањи простор за припрему наставника у односу на тзв „матичне факултете“. Позивајући се на „узвишену“ матичност и у погледу методика тих предмета, не узима се у обзир да се методика наставе не може правилно научно утемељити ван контекста система педагогије као интегралне науке о васпитању за коју ови факултети немају матичност. Поред тога, основне замерке изнете у стратегији на рачун недовољне педагошке компетентности предметних наставника упућене су имплицитно на адресу матичних факултета.

Реално и научно оправдано било би реализовати истраживање слабости основног образовања по наведеним критеријумима, али у односу на циклус основног образовања, као једну од основних „независних варијабли“. Резултати овог истраживања сигурно би дали ново светло на основна запажања и закључке у Стратегији као и на примедбе „матичних“ факултета. Недовољна стручност учитеља, која је исказана као слабост у стратегији нема у позадини нека објективна и методолошки утемељена истраживања. Ова примедба мора се условно посматрати, ако се има у виду једно од основних закључака у истраживању преференција особина наставника, када се ради о млађим ученицима, који на прво место стављају особине личности наставника у односу на струку. У ту категорију испитаника, на основу мале узрасне разлике, са великом вероватноћом могли би да се сврстају и ученици петог разреда који, након разредне, ступају у оштар и диференциран систем предметне наставе. Поред тога, у *Закону о основама система образовања и васпитања* оставља се могућност да поједине предмете у првом циклусу држе предметни наставници, док се обрнута могућност у другом циклусу и не помиње чак и у изузетним околностима. Све ово говори у прилог неравноправног положаја учитељских факултета у Србији у односу на остале наставничке факултете, који је у највишем проценту нормативно, а не научно одређен.

Литература

1. *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*. Сл. гласник РС бр. 107/2012.
2. *Закон о основама система васпитања и образовања*. Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/20143.
3. Богосављевић, Р. (2008). Концепције, модели и искуства скандинавских и средњеевропских земаља у реформи образовања учитеља. *Педагогија*, 4, 555-567.
4. Влаховић, Б. и Вујисић-Живковић, Н. (2005). *Наставник – изазови професионализације*. Београд: Едука.
5. Гајић, О. (2009). Изазови професионалног образовања наставника у европској различитости // Унапређење образовања учитеља и наставника – од се-

- лекције до праксе: међународни научни скуп одржан 19-21 маја 2009. Ур. Мти Meri. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
6. Кулић, Р. (2010). *Савремени токови у образовању и усавршавању учитеља и наставника*. //Образовање и усавршавање наставника: Међународни научни скуп одржан 12. новембра 2010. ур. Крстивоје Шпијуновић, Ужице: Учитељски факултет, стр. 53-66.
 7. Николић, Р. (2011). Педагошко-дидактичко и методичко оспособљавање наставника на универзитету данас. //Образовање и усавршавање наставника: Међународни научни скуп одржан 12 новембра 2010. ур. Крстивоје Шпијуновић, Ужице: Учитељски факултет, стр. 95-104.
 8. Стојановић, С., Станојевић, Д., (2003): *Организациона и програмска структура учитељских факултета у односу на реформисану основну школу*. // Савремени токови у образовању наставника: Међународни научни скуп одржан , 20-21 јуна 2003. Ур Бошко Влаховић и сар. Врање: Учитељски факултет у Врању, стр. 367-376.
 9. Турајлић, С. (2003). Болоњски процес у Србији. Уводно предавање // Болоњски процес и технички факултети: IX скуп Трендови развоја одржан 3-6. марта 2003. Ур. Владимир Катић. Нови Сад: Факултет техничких наука, стр. 7-9.
 10. Ценић, С. и Дедић, Ђ. (2003). Савремени токови у образовању наставника и васпитача у основном и предшколском васпитању и образовању или Трансформација учитељског у педагошки факултет. Врање: Учитељски факултет у Врању.

Sinisa Stojanovic, Ph.D.

PERSPECTIVES OF STUDY PROGRAMS AT TEACHER-TRAINING FACULTIES WITHIN THE SYSTEM OF TEACHER EDUCATION IN SERBIA

Abstract: *This paper discusses and analyzes current state and perspectives of study programs of teacher-training faculties in Serbia. The analysis is based on retrospective of the key moments in faculty development with a short overview of the initiatives and propositions for changing teacher-training faculties which have not been accepted by a broader university and social community. The base for considering the position and the perspectives of study programs of teacher-training faculties in Serbia are some system documents about educational development in our country and concrete normative solutions as a result. On the base of such analysis and some social indicators, basic conclusion arise that point to negative social and university position of teacher-training faculties, as well as to further dysfunction in the context of projected development of teachers' education in our country.*

Keywords: *teacher-training faculties, study programs, Strategy of education development, teacher education.*

II

РЕАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ ПРОГРАМА УЧИТЕЉСКИХ (ПЕДАГОШКИХ) ФАКУЛТЕТА

Проф. др Наталия Петровна ДИЧЕК
Институт педагогики
Национальной академии педагогических наук
Киев, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В 1950-Е ГОДЫ В УКРАИНЕ И ВОПРОСЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Abstract: *For the first time on the basis of archival and documentary sources exposed the contribution of scientists of the Research Institute of Psychology of the Ukrainian SSR Ministry of Education in the development issues of educational psychology in the first years of its establishment (1945-1950's.). Illuminated the background of the Institute's organization. The subjects and research output of scientists, their impact on the deepening the study of the characteristics preschool and schoolchildren' teaching covered in the context of individualization of the educational process. Picked out and characterized the major areas of Institute's research work that was consistent with the requirements of school practice, devoted to the study of: formation of the notion of number and the conscious assimilation of knowledge by younger schoolchildren, understanding of metaphorical meanings of words and expressions, the psychology of memory, clarifying the processes schoolchildren' perception of comic situations in Literature, musical intervals, rhythm, the role of the right and left hand in the formation of motor skills in the process of writing. The main themes of researching the pupils' bringing up are depicted.*

The content analysis of subjects of scientific research is done in view of the political and ideological features of historical time, which largely set the terms of the Ukrainian scientists - rejection the Western science' achievements, high and rigid influence of soviet ideology over humanitarian scientific research. The specificity of the scientific activities of the Institute (the lack of the necessary material resources and conditions for laboratory experiments in the early post-war years), revealed successes and shortcomings in the work of Ukrainian scientists, which were displayed in the lack of fundamental experimental research. The use of previously unknown documents and facts made it possible to enter into scientific updated information on the functioning of the Institute and the development of educational psychology in Ukraine in the period under review.

Keywords: *educational psychology, psychology of the conscious assimilation of knowledge, the psychology of thinking, the psychology of memory, individual approach, soviet indoctrination of psychology.*

Развитие феномена индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса в отечественной школе на протяжении XX в. определялось, с одной стороны, необходимостью удовлетворить посредством достижений педагогики и психологии потребностей школьной образовательной практики, с другой - подчинялось логике эволюции психологической и

естественно-антропологических наук. Это развитие происходило не одномоментно, а по мере накопления и осмысления различных психологических и психолого-педагогических аспектов знания о возрастных и личностных особенностях развития детей, о специфике процессов их обучения и воспитания, а также вследствие выработки учеными адекватных методов и принципов исследования.

В 20-е - в первой половине 30-х гг. в Украине проводились масштабные психолого-педагогические исследования, характерной особенностью которых была подчиненность потребностям практики построения нового (социалистического) общества. Наибольшим по масштабам было применение психологии в сфере образования (педология, возрастная и детская психология, дефектология, социальная психология) [6]. Однако после 1936 г. в русле идеологической борьбы с «педологическими извращениями» была разгромлена одна из ведущих психологических школ в УССР – Харьковская – и дальнейшее развитие украинской психологии основательно затормозилось.

В первые годы после окончания Второй мировой войны произошло институциональное оформление деятельности украинских психологов через создание самостоятельного научного учреждения – Научно-исследовательского института психологии (октябрь 1945 г.), подведомственного Министерству образования Украинской ССР. Причем основные задачи, возлагаемые на Институт, были связаны в первую очередь с решением вопросов педагогической психологии [7, л. 1-2], что объяснялось его ведомственным подчинением. Исследуемые учеными проблемы общей психологии тоже преимущественно были связаны с потребностями школьной педагогики.

Уже с начала работы сотрудники Института сосредоточились на изучении вопросов психологии мышления и речи дошкольников и учащихся начальной школы, развития сознательного усвоения школьниками знаний (Г.Костюк, Н.Балацкая, О.Концевая, Т.Косма), одаренности (Г.Костюк), самосознания (П.Чамата), психологии памяти (П.Зинченко, Б.Зальцман), впоследствии добавились исследования проблем воспитания (дисциплинированность (В.Аснин, П.Сапрыкин), моральные убеждения (А.Раевский), воля и характер (Д.Николенко), формирование интереса к знаниям (С.Новомыская) [8; 10; 11], а также в поле научных интересов вошел локальный вопрос преподавания психологии в школе, введенной как предмет в учебный план в 1948 г. [12]. В подавляющем числе разработок применялись такие исследовательские методы, как наблюдение на уроках, индивидуальные беседы с учащимися, анализ и обобщение лучшего педагогического опыта. Лишь темы, посвященные установлению зависимости продуктивности усвоения младшими школьниками от соотношения установок на понимание и установки на запоминание с последующим определением наиболее эффективных для учебного процесса соотношения типов этих установок (П.Зинченко), изучению индивидуальных особенностей детей в восприятии ритма, музыкальных интервалов (Д.Элькин, П.Барановский), выполнялись на основе проведения экспериментов [3; 4]. Противоре-

чивым с точки зрения современной психолого-педагогической парадигмы считаем значение исследования возможности переучивания детей-левшей младшего школьного возраста (Р.Тамуриди), доказывавшего полезность такого трансформирующего влияния. Хотя по своей сути это исследование подчинялось идее индивидуализации школьного обучения и проводилось в ходе активного экспериментирования, однако дало право утверждать антинаучность и реакционность взглядов западных ученых, считавших леворукость наследственно обусловленным явлением, а переучивание детей – вредным [2, с.48].

Получаемые исследователями результаты исследований создавали критическую массу психолого-педагогического знания о процессах обучения и воспитания, которая, если в прямом смысле и не была направлена на обеспечение индивидуализации школьного образования (из-за чрезвычайно высокого уровня политизации гуманитарной сферы и драматизации общественной жизни в стране), то готовила предпосылки перехода к последующим качественным изменениям в направлении утверждения парадигмы личностно ориентированного образования.

Разделяя утверждение, что все факты и концептуальные построения советских психологов 30-50-х годов XX в. следует рассматривать с учетом идеологической ситуации, сложившейся в этот период в СССР [5, с.227; 1], подчеркнем, что последствия работы так называемой "павловской сессии" (1950 г.), провозгласившей безусловный приоритет физиологии и ее методов в психологии [5, с.264], отразились на содержании тематики работы и НИИ психологии УССР, существенно политизировав ее. Однако, решения упомянутой сессии не прекратили изучение вопросов психологии мышления и восприятия детей и учащихся [13], которые с начала работы Института были ведущими в его деятельности, поскольку она была ориентирована на содействие улучшению работы средней школы. Вместе с тем приходится констатировать фактическое отсутствие на начальном этапе деятельности Института проведения фундаментальных экспериментальных исследований, призванных составлять основное направление и основной метод научно - психологических поисков. Этому существовали объективные причины - учреждение не имело необходимых лабораторных и материальных условий для осуществления серьезных экспериментов, в то же время, на наш взгляд, оно находилось в состоянии «провинциальной второстепенности» в научном отношении, что поддерживалось советским идеологическим контекстом эпохи.

Список использованных источников

1. Ерёгина Н.Т. Сталинские идеологические кампании и высшая медицинская школа (1946-19531) / Н.Т.Ерёгина // Новый исторический вѣстник. – 2009. – №4 (22). – С.48-57.

2. Наукова сесія НДІ психології Міністерства освіти УРСР (15-17 червня 1949 р.): тези доповідей. – К.: «Рад.школа», 1949. – 71 с.
3. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР /за ред. проф. Г.С.Костюка. – К.: “Рад. школа”, 1949. –Т.І. – 289 с.
4. Наукові записки НДІ психології Міністерства освіти УРСР /за ред. проф. Г.С.Костюка. – К.: “Рад. школа”, 1950. –Т.ІІ. – 303 с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологи / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416.
6. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. - 2005.-№ 1. - С.41-45.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВО України), ф. 5141, оп.1, спр.1, 5 арк.
8. ЦДАВО України , ф. 5141, оп.1, спр.6, 23 арк.
9. ЦДАВО України , ф. 5141, оп.1, спр.13, 24 арк.
10. ЦДАВО України , ф. 5141, оп.1, спр.20, 44 арк.
11. ЦДАВО України , ф. 5141, оп.1, спр. 28, 29 арк.
12. ЦДАВО України , ф. 5141, оп.1, спр.50, 29 арк.

Проф. др Наталија Петровна Дичек

ПЕДАГОШКА ПСИХОЛОГИЈА 1950-их У УКРАЇНИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА ПИТАЊА ШКОЛОВАЊА

Сажетак: *Први пут на основу архивских и документарних извора откривен је допринос научника Истраживачког института за психологију Министарства образовања Украјине у развоју педагошке психологије током првих година од његовог оснивања (1945-1950.). Расветљен је историјат организације овог института. Субјекти и резултати истраживања научника, њихов утицај на продубљивање проучавања карактеристика подучавања деце школског и предшколског узраста су покривени у контексту индивидуализације образовног процеса. Изабрали смо и описали главне области истраживачког рада института који је био у складу са захтевима школске праксе, посвећен проучавању: формирања схватања броја и свесне асимилације знања од стране млађе школске деце, разумевања метафоричких значења речи и израза, психологије памћења, разјашњавања процеса како деца школског узраста доживљавају комичне ситуације у књижевности, музичке интервале, ритам, улоге десне и леве руке у формирању моторних вештина у процесу писања. Описане су главне теме проучавања васпитања ученика.*

Садржајна анализа субјеката научног истраживања је урађена узевши у обзир политичке и идеолошке карактеристике тог времена, које су у великој мери одредиле услове у којима су радили украјински научници – одбацивање достигнућа западњачке науке, велики и ригидан утицај совјетске идеологије на истраживање у друштвеним наукама. Специфичност научних

активности института (недостатак неопходних материјалних ресурса и услова за лабораторијске експерименте током раних послератних година), је открила успехе и недостатке у раду украјинских научника, који су се огледали у недостатку фундаменталног експерименталног истраживања. Коришћење раније непознатих докумената и чињеница је омогућило увођење ажурираних научних информација у функционисање института и развој педагошке психологије у Украјини у периоду који се разматра.

Кључне речи: педагошка психологија, психологија свесне асимилације знања, психологија мишљења, психологија памћења, индивидуални приступ, совјетска индоктринација психологије.

Доц. др Олена УСТИМЕНКО-КОСОРІЧ
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Луганск, Україна

ТРАДИЦІЇ ПІДГОТОВКИ СЕРБСЬКИХ БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ У ВИЩИХ МУЗИЧНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Анотація: У статті розкрито напрями підготовки сербських баяністів-акордеоністів у вищих музичних закладах України. Зазначено, що практику підготовки сербських баяністів-акордеоністів в Україні розпочато в 1983 році в Київській національній музичній академії імені П. І. Чайковського, продовжено у 1986 році в Одеській національній музичній академії імені А. В. Нежданової, а з 2009 року її успішно здійснюють у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка – першому вищому освітньому закладі України, де сербські студенти навчаються за різними музичними спеціалізаціями.

Ключові слова: музична освіта, підготовка, баян-акордеон, спеціалізація, музичний заклад, іноземні студенти, педагог, виконавець.

Вступ

Період розквіту сербської баянно-акордеонної освіти, методики й виконавства пов'язаний з поверненням до країни випускників вищих музичних закладів Києва, Одеси, Москви, Воронежа, Братислави, Варшави, які принесли в національну баяністичну освітню практику найкращі педагогічні здобутки української (І. Яшкевич, П. Фенюк, М. Давидов, В. Бесфамільнов, В. Власов, В. Мурза, І. Єргієв) і російської (М. Імханицький, Ф. Ліпс, Б. Єгоров та ін.) шкіл, а також апробований навчальний і концертний репертуар. У процесі міжнародного обміну студентами розвивалися творчо-педагогічні зв'язки між музичними закладами Сербії та України (наприклад, Заслужений артист України, професор Одеської музичної академії імені А. В. Нежданової В. Мурза, підготував не одне покоління сербських баяністів-акордеоністів, а починаючи з 1987 року він почесний гість сербських баянно-акордеонних семінарів, літніх і зимових шкіл, член журі міжнародних і республіканських конкурсів баяністів-акордеоністів).

Вплив російської баянно-акордеонної школи на розвиток сербської баяністичної освіти розкрито в дисертаційних роботах сербських дослідників З. Ракича [12], Я. Рамича [13]; у публікаціях сербських авторів Д. Милановича [14], Б. Йованчича [15]. Проте невизначеність ролі української баяністичної практики у процесі розвитку сербської школи баянно-акордеонної майстерності в наукових роботах змусила звернутися до історичних фактів і біографічних відомостей сербських баяністів-акордеоністів – ви-

пускників вищих музичних закладів України для з'ясування ефективності професійної підготовки інструменталістів Сербії в умовах вітчизняної музичної освіти та досягнень у цій галузі.

Мета статті – розкрити пріоритетність вітчизняної професійної музичної освіти в аспекті підготовки сербських баяністів-акордеоністів.

Обговорення

Відомо, що в 1991 році, у період проголошення України незалежною державою, відбулося зміщення пріоритетів у галузі системи вищої освіти, які спрямовані на входження країни в єдиний освітній європейський простір. У Постанові Кабінету Міністрів України про Державну національну програму „Освіта” („Україна XXI століття”) № 896 від 3 листопада 1993 р. прописано пріоритетні напрямки діяльності вищих навчальних закладів, одним із яких є розвиток міжнародних зв'язків, а також удосконалення системи вищої освіти за рахунок створення відповідних програм для підготовки фахівців-іноземців в українських ВНЗ [5]. Отже, головним завданням державної освітньої політики в період незалежної України стає „вихід на ринок світових освітніх послуг” [Доктрина]. З огляду на цей факт залучення іноземних громадян до навчання у ВНЗ України в сучасних умовах набуває особливої актуальності.

Підготовка кадрів для інших країн в умовах вітчизняної освіти стає складовою частиною діяльності провідних вищих навчальних закладів з огляду на такі обставини: студенти-іноземці, які навчаються у вищих навчальних закладах України, значно впливають на міжнародний освітній рейтинг останніх; студенти-іноземці стають носіями інформації в зарубіжних країнах про конкретний вищий навчальний заклад, систему вищої освіти країни, політичний устрій, економічний та соціокультурний потенціал, ступінь розвитку держави; випускники-іноземці є потенційними партнерами в зовнішньоекономічних, політичних відносинах держави, чому сприяє знання мови, державного устрою, законів, менталітету народу, серед якого вони перебували під час навчання; підготовка фахівців для інших країн є прямою інвестицією в систему освіти України.

Нагадаємо, що до 1992 року іноземні громадяни навчалися в Україні за рахунок державного бюджету. Постановою Кабінету Міністрів України від 26 лютого 1993 р. № 136 „Про навчання іноземних громадян в Україні” встановлено, що навчання іноземних громадян в Україні з 1993 року здійснюють на компенсаційній основі [9]. Сьогодні вища школа переживає період складних реформ в усіх галузях освітньої діяльності, пріоритетним і найновішим напрямком цієї діяльності стає активізація міжнародних відносин.

У період незалежної України увага законодавців сфокусована на поширенні мережі спеціальностей, про що свідчить перелік нормативно-правових актів, які регулюють процес навчання іноземців в Україні, зокрема: Закон України № 3929 від 04.02.94 р. „Про правовий статус іноземців

та осіб без громадянства” [14]; постанова Кабінету Міністрів України № 1238 від 05.08.98 р. „Про затвердження Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів” [8]; Положення Міністерства освіти і науки України № 563 від 20.08.03 р. „Про визнання іноземних документів” [7]; Наказ Міністерства освіти і науки України № 678 від 28.11.02 р. „Про затвердження зразка й Положення про порядок видачі студентського квитка іноземця” [6]; Постанова Кабінету Міністрів України № 731 від 15.09.93 р. „Про видачу іноземним громадянам диплома доктора філософії” [2]; Постанова Кабінету Міністрів України № 910 від 05.06.2000 р. „Про внесення змін і доповнень до Правил в’їзду іноземців та осіб без громадянства в Україну, їх виїзду з України і транзитного проїзду через її територію” [4]; Постанова Кабінету Міністрів України № 1021 від 17.09.97 р. „Про вдосконалення Порядку надання медичної допомоги іноземним громадянам, які тимчасово перебувають на території України” [1].

Сьогодні вищу освіту в Україні іноземні студенти здобувають у різних вищих навчальних закладах, у яких функціонують факультети допрофесійної підготовки, післядипломної освіти, міжнародні відділення та ін. Найактуальнішими спеціальностями серед іноземних студентів є: психологія, соціологія, міжнародні відносини, журналістика, філологія, медицина, проте серед сербських студентів найбільшим попитом користуються музичні напрямки підготовки.

Результати

Традиції підготовки сербських баяністів-акордеоністів в Україні започатковано в 1983 році в Київській державній консерваторії імені П. І. Чайковського. Першими сербськими студентами цього навчального закладу були Т. Лукич, С. Маркович, С. Нешич (кл. Народного артиста України, проф. В. Бесфамільнова), Д. Кляїч (кл. доктора мистецтвознавства, академіка МАІ М. Давидова). Т. Лукич за період навчання в Київській державній консерваторії імені П. І. Чайковського активно займалася концертною діяльністю, підготувала більше десяти сольних програм, які представила в м. Белград (Сербія, 1985), м. Плауен (Німеччина, 1986), м. Київ (Україна, 1986), м. Москва (Росія, 1986) систематично давала концерти в КНР, двічі отримувала звання лауреата на престижному Міжнародному конкурсі баяністів-акордеоністів „Дні гармоніки” в м. Клінгенталь (Німеччина, 1986, 1988). Після закінчення навчання Т. Лукич активно займається педагогічною діяльністю в музичній школі м. Сідней (Австралія), є ініціатором та організатором баяністичних конкурсів і фестивалів в Австралії, ушлявлює українську баянно-акордеонну школу на міжнародному рівні.

Гідним представником української баянно-акордеонної школи є Д. Кляїч, яка в 1998 році, після закінчення Київської національної музичної академії імені П. І. Чайковського, відкрила відділення баяна-акордеона в Музичній академії університету м. Східне Сараєво (Боснія й Герцеговина).

на). Студенти її класу демонструють високі результати на міжнародних конкурсах баяністів-акордеоністів: „Дні гармоніки” м. Смедерево (Сербія); фестиваль камерної музики м. Суботица (Сербія), Міжнародний конкурс виконавців м. Горажде, Міжнародні конкурси баяністів-акордеоністів м. Пакш (Угорщина), м. Кастельфідардо (Італія) та ін. До педагогічних досягнень у галузі баянно-акордеонної майстерності Д. Кляїч слід віднести її активну концертно-виконавську діяльність, власні сольні проекти вона представила на концертних майданчиках Німеччини, України, Сербії та Чорногорії.

Київська національна академія ім. П. І. Чайковського підготувала плеяду сербських баяністів-акордеоністів, які гідно представляють українську школу на Батьківщині та поза її межами як провідні педагоги та відомі виконавці: В. Мандич (випускник класу баяна-акордеона В. Палькова) – викладач музичної школи м. Крагуєвац (Сербія); П. Костович (випускник класу баяна-акордеона проф. В. Бесфамільнова) – асистент кафедри баяна-акордеона філологічно-мистецького факультету університету м. Крагуєвац; М. Белитич (випускник класу баяна-акордеона проф. М. Давидова) – викладач баяна-акордеона в музичній школі м. Ніш, активно займається науково-дослідною діяльністю в галузі баянно-акордеонного мистецтва Сербії; Й. Джорджевич (випускник класу баяна-акордеона проф. В. Бесфамільнова) – відомий виконавець академічної та народної сербської музики, лауреат престижних міжнародних конкурсів баяністів-акордеоністів, продовжує українські музично-педагогічні традиції в приватній музичній школі м. Відень (Австрія), а також М. Лукич, В. Кандич, Я. Димитрієвич – представники класу баяна-акордеона проф. В. Бесфамільнова, які успішно працюють у музичних школах Сербії та Греції, упроваджуючи вітчизняний музично-педагогічний досвід; Тіана й ПредрагЙованович (випускники класу баяна-акордеона Заслуженого артиста України, проф. П. Фенюка) – провідні педагоги музичної школи м. Ніш, які підготували більше 100 лауреатів престижних міжнародних конкурсів баяністів-акордеоністів.

Безумовно, ми подали далеко неповний список сербських баяністів-акордеоністів, випускників Київської національної академії імені П. І. Чайковського, проте аналіз біографічних відомостей послідовників української школи свідчить про ефективність, поширеність та адаптованість вітчизняних музично-педагогічних традицій у різних національних культурно-освітніх проектах Сербії.

У 1987 році підготовку сербських баяністів-акордеоністів було розпочато в Одеській державній консерваторії імені А. В. Нежданової. Першими студентами із Сербії були В. Лазич, викладач класу баяна-акордеона музичної школи імені М. Кукдраговича м. Шабац (Сербія), і М. Дойчинович, викладач класу баяна-акордеона м. Смедерево (Сербія) – випускники класу баяна-акордеона Заслуженого діяча мистецтв, професора, відомого композитора музики для баяна-акордеона В. Власова.

Для М. Дойчиновича навчання в класі В. Власова було творчою лабораторією формування як баяністичної майстерності, так і композиторської техніки, яку він вивчав факультативно. Результатом творчої співпраці

сербського студента й відомого українського майстра стала обробка сербської народної пісні для баяна-акордеона „Jedna cura mala”, яка ввійшла до навчально-концертного репертуару баяністів-акордеоністів Росії, Білорусії, Сербії, Боснії та Герцеговини, України. Після закінчення Одеської державної консерваторії ім. А. В. Нежданової М. Дойчинович паралельно з педагогічною діяльністю активно займається композиторською творчістю, його музичні твори, наприклад, дві сюїти для баяна-акордеона популярні серед виконавців балканських країн.

Подальший інтерес сербських баяністів-акордеоністів до Одеської державної консерваторії ім. А. В. Нежданової викликаний діяльністю лауреата міжнародних конкурсів, Заслуженого артиста України, професора В. Мурзи, який є справжнім майстром баяністичної справи, виконавцем і педагогом зі світовим ім'ям. Починаючи з 1988 року В. Мурза систематично виступає із сольними програмами на концертних майданчиках колишньої Югославії, він почесний гість літніх і зимових шкіл баяна-акордеона, ініціатор та організатор багатьох культурно-освітніх заходів в Україні за участю сербських учнів, виконавців і педагогів. Як результат активної творчої діяльності відомого одеського баяніста постійно підвищувалася зацікавленість сербських інструменталістів до української баяністичної школи, зростав власний виконавсько-педагогічний імідж В. Мурзи.

У розмові з авторкою роботи В. Мурза зазначив: „Починаючи з 1987 року дотепер в Одеску національну музичну академію імені А. В. Нежданової з метою здобуття музичної освіти приїжджають сербські баяністи-акордеоністи”. Водночас педагог підкреслив, що їхня кількість значно зменшується через підвищення вартості за навчання, але не було жодного навчального року, який би розпочався без нових сербських студентів.

За роки творчо-педагогічної діяльності В. Мурза підготував більше 30 сербських баяністів-акордеоністів, серед яких: Д. Косорич – здобув музичну освіту як акордеоніст і композитор (кл. проф. К. Цепколенко). Після закінчення працює викладачем у Музичній академії університету м. Східне Сараєво (Боснія та Герцеговина), відомий композитор, музику якого виконують у різних країнах світу авторитетні оркестри, камерні ансамблі, солісти, зокрема й В. Мурза; С. Перич – відкрив приватну музичну школу в м. Бієліна (Боснія та Герцеговина), у якій працює викладачем баяна-акордеона, організатор першого Міжнародного конкурсу-фестивалю баяністів-акордеоністів у Боснії та Герцеговині; П. Янкович – лауреат міжнародних конкурсів, виконавець, декан мистецького факультету м. Подгоріца (Чорногорія); Н. Стеванович – лауреат міжнародних конкурсів, викладач баяна-акордеона середньої музичної школи м. Бієліна (Боснія і Герцеговина); Л. Шкилевич – викладач класу баяна-акордеона музичної школи м. Власеніца (Боснія та Герцеговина).

Отже, результати виконавсько-педагогічної діяльності сербських баяністів-акордеоністів, які отримали вищу музичну освіту в Україні, свідчать про високий музично-освітній рівень вітчизняних мистецьких закладів, професіоналізм педагогів вітчизняної школи, спрямований на підготовку

кваліфікованих фахівців і творчих особистостей, який став відправним для мистецьких новацій послідовників у процесі їхньої подальшої професійної діяльності. Зазначимо, що сербські баяністи-акордеоністи на період вступу до українських музичних закладів мають високий рівень виконавської майстерності, який здобувають у середніх музичних школах на батьківщині, більшість із них є лауреатами престижних міжнародних конкурсів, володіють досконалою технікою виконавства, прийомами й технологіями гри на інструменті.

Якщо підготовку баяністів-акордеоністів у сербських музичних середніх школах сфокусовано на опануванні технологіями гри на інструменті, то педагогічні методи українських викладачів орієнтовані на поглиблення інтелектуальних, артистично-виконавських і конкурсно-змагальних здібностей сербських баяністів-акордеоністів, методико-педагогічних знань, ускладнення музичного репертуару в процесі вдосконалення виконавської майстерності, формування критичного ставлення до особистих виконавсько-практичних дій студентів та індивідуального виконавського стилю.

У 2009 році розпочата практика підготовки студентів з Сербії у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка у його підрозділі Інституті культури і мистецтв за напрямками „Музичне мистецтво” і „Музичне мистецтво*. Художня культура”. Зазначимо, що міжнародна співпраця є пріоритетним напрямом роботи ЛНУ, яка спрямована на встановлення та зміцнення зв’язків з культурними, освітніми та науковими центрами Європи, Азії та Африки, один із перших вищих навчальних закладів України розпочав процес переходу на європейську систему освіти, у тому числі, й у мистецькій галузі (2006 р.).

Першим студентом із Сербії в ЛНУ імені Тараса Шевченка став П. Йованович, який після закінчення Київської національної академії імені П. І. Чайковського підвищував освітньо-кваліфікаційний рівень у магістратурі за напрямом „Музичне мистецтво”, спеціалізація „Баян-акордеон” (кл. баяна-акордеона Заслуженого артиста України, професора В. Мурзи, якого запросили на роботу до ЛНУ в 2009 році). 17 лютого 2010 року підписано угоду про співпрацю між ЛНУ та сербськими освітніми закладами – середньою музичною школою, університетом м. Ніш та його підрозділом факультетом мистецтв, що започаткувало плідну спільну роботу освітніх установ двох країн. В угоді, підписаній з музичною школою м. Ніш, визначено такі напрями співпраці:

- організація набору сербських студентів для навчання в Інституті культури і мистецтв ЛНУ імені Тараса Шевченка;
- організація спільних наукових проектів за участю провідних педагогів двох сторін (науково-практичних – семінари, конференції; науково-методичних – майстер-класи, презентації методичної літератури та ін.);
- обмін музичними й методичними матеріалами;
- спеціальні спільні короткострокові академічні й культурні програми;
- концертна діяльність.

В угоді про співпрацю ЛНУ з університетом м. Ніш та його структурним підрозділом, факультетом мистецтв, визначено такі напрями спільної роботи:

- обмін науково-педагогічними кадрами та студентами;
- участь у спільних науково-освітніх проектах;
- збагачення науково-дослідної бази за рахунок публікації наукових праць у часописах ЛНУ імені Тараса Шевченка й університету м. Ніш, створення колективних монографій і спільних наукових збірників тощо;
- спеціальні спільні короткострокові академічні й культурні програми;
- забезпечення умов для проведення спільних концертних заходів;
- створення науково-освітніх і культурних центрів на базах ЛНУ імені Тараса Шевченка та університету м. Ніш.

Результати чотирирічної спільної роботи ЛНУ імені Тараса Шевченка з навчальними закладами Сербії свідчать, що домовленість освітніх установ двох країн реалізують майже за всіма напрямами діяльності, зазначеними в угодах про співпрацю, а також підтверджують ефективність науково-освітнього сербсько-українського проекту. У 2010 році в межах Міжнародної науково-практичної конференції „Стратегія розвитку художньої освіти та естетичного виховання молоді в Україні у XXI столітті”, яка проходила в Інституті культури і мистецтв ЛНУ імені Тараса Шевченка, сербські заклади було презентовано в доповідях доктора електротехнічних наук, професора, ректора університету м. Ніш М. Грождановича та директора музичної середньої школи м. Ніш Б. Младеновича.

У цьому ж році навчальні заклади Сербії відвідала українська делегація, яку очолив Президент ЛНУ імені Тараса Шевченка, доктор педагогічних наук професор, дійсний член НАПН України В. С. Курило. У межах робочого візиту він провів кілька презентацій Луганського національного університету, під час яких визначив умови навчання іноземних студентів, види роботи зі студентами інших країн, форми навчання й напрями професійної підготовки фахівців. Було проведено спільні зустрічі представників ЛНУ з керівництвом і педагогами музичних освітніх установ Сербії, особливого значення набула розмова В. С. Курила з учнями музичної школи м. Ніш та їхніми батьками, яка відіграла вирішальну роль у виборі Луганського вищого навчального закладу випускниками сербської музичної навчальної установи для подальшого вдосконалення їхніх професійних умінь та отримання відповідної кваліфікації за музичним спрямуванням.

Отже, у 2010 – 2011 навчальному році до Луганського національного університету імені Тараса Шевченка було зараховано 10 студентів із Сербії за напрямами „Музичне мистецтво” і „Музичне мистецтво*. Художня культура”, із яких троє навчаються за спеціалізацією „Баян-акордеон”. На 2013 рік кількість сербських студентів, які здобувають освіту за музичним напрямом підготовки, становить 50 осіб, з яких п’ятнадцять – баяні-

сти-акордеоністи, тоді як, наприклад, у Київській національній музичній академії імені П. А. Чайковського та в Одеській національній музичній академії імені А. В. Нежданової навчаються по двоє студентів із Сербії, у Донецькій державній музичній академії імені С.С. Прокоф'єва – один студент за спеціалізацією „Баян-акордеон”. Це свідчить про те, що ЛНУ імені Тараса Шевченка став для сербських студентів українським освітнім центром у здобутті професійних знань і вмінь, творчою лабораторією в розвитку креативних здібностей, необхідних для їхньої подальшої музично-професійної діяльності.

Висновки

Зацікавленість студентів із Сербії в навчанні в Луганському національному університеті та успішність реалізації угод між навчальними закладами двох країн вбачаємо наслідком ефективного комплексного підходу керівників і педагогів ЛНУ до роботи з іноземними студентами, яку здійснюють за такими напрямками:

- доступність навчання сербських студентів в ЛНУ за рахунок диференційованого підходу до вартості освітніх послуг з урахуванням економічного рівня країни, з якої прибув студент.

Зрозуміло, що в умовах економічної кризи, яка найбільш відчутна в слов'янських країнах, важливим, а часом і головним питанням у виборі навчального закладу студента стають фінансові умови навчання. Унаслідок підвищення вартості освітніх послуг музичні навчальні заклади України, які першими розпочали практику підготовки музикантів із Сербії, сьогодні втрачають контингент іноземних студентів, проте мистецькі заклади Німеччини, Австрії, Франції мають відповідні програми безкоштовного навчання іноземних студентів.

Відома й інша ситуація, яка полягає в постійному пошуку вітчизняними навчальними закладами ефективних профорієнтаційних програм в умовах міжвузівської конкуренції за якісний і кількісний набір студентів, зокрема й з інших держав. Тому, на нашу думку, диференційований підхід керівників ЛНУ імені Тараса Шевченка до вартості освітніх послуг для студентів з інших країн свідчить про прагматичну й ефективну політику навчального закладу, унаслідок якої одночасно вирішують кілька завдань: збільшення контингенту студентів з інших країн; обмін навчально-педагогічним досвідом в умовах єдиного європейського освітнього простору; створення й реалізація міжнародних творчих і науково-освітніх проектів;

- створення комфортних житлово-побутових умов (забезпечення всіх студентів місцями в кімнатах гуртожитках ЛНУ, які обладнано музичними інструментами для самостійної роботи студентів);
- ефективна навчально-виховна робота ЛНУ імені Тараса Шевченка, яку забезпечують керівники навчального закладу та його підрозділів, а також інститут кураторів, які не лише допомагають

сербським студентам у навчальному процесі, але й створюють необхідні умови для їх адаптації в Україні;

- культуротворча діяльність – участь сербських студентів у творчих проектах, які дозволяють презентувати їхню національну культуру; зацікавленість засобів масової інформації до сербських національних звичаїв (трансляція на Луганському обласному телебаченні передачі за участю сербських студентів ЛНУ імені Тараса Шевченка), створення сербських музичних гуртків та ансамблів народної музики в межах ЛНУ, які беруть участь у культурно-масових заходах м. Луганська та області. Активна культурно-масова діяльність сербських студентів стає складовим компонентом їхньої навчально-виховної діяльності, яка базується на порівняльному аналізі двох національних культур (сербської й української з поглибленим вивченням останньої);
- навчальна робота за напрямом підготовки.

Студентів із Сербії на першому курсі навчання в ЛНУ імені Тараса Шевченка об'єднують в окрему академічну групу, для них розроблено відповідний навчальний план, у якому збільшено кількість годин на вивчення російської мови. Загальноосвітній блок дисциплін, передбачений навчальним планом, запроваджують у навчальний процес поступово з метою надання сербським студентам можливості вдосконалити знання з російської мови, що свідчить про індивідуальний підхід до підготовки фахівців з інших країн. Блок спеціальних дисциплін є універсальним як для вітчизняних, так і для іноземних студентів, який не потребує спеціального аналізу, оскільки зміст навчальних планів за напрямом „Музичне мистецтво”, „Музичне мистецтво*, Художня культура” викладено на офіційному сайті ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Про ефективність напрямків роботи ЛНУ та високий професійний рівень педагогічних кадрів свідчать позитивні здобутки: збільшується кількість студентів із Сербії, зацікавлених у здобутті професійної освіти в ЛНУ імені Тараса Шевченка; поширюється мережа спеціальностей, які користуються попитом серед сербських студентів. Зазначимо, що Луганський національний університет імені Тараса Шевченка – це перший вищий навчальний заклад в Україні, у якому розпочато підготовку сербських фахівців за різними музичними профілями, до 2010 року сербські студенти здобували освіту тільки за напрямом „Баян-акордеон”. Високими є показники сербських студентів у конкурсній справі, баяністи-акордеоністи здобули звання лауреатів на престижних міжнародних конкурсах у Словаччині, Словенії, Росії й Україні.

Водночас, зміст навчальних програм за спеціалізацією „Баян-акордеон” має деякі відмінності з традиціями підготовки баяністів-акордеоністів у сербських мистецьких закладах, які полягають у вимогах до академічної звітності студентів (два модулі та два екзамени зі спеціального інструмента, які передбачають виконання десяти музичних творів за навчальний рік), тоді як у сербських середніх і вищих музично-освітніх установах студенти

складають один екзамен у кінці навчального року, який передбачає виконання чотирьох музичних творів. Насичений графік екзаменів і модулів зі спеціального інструмента у виконанні двох-трьох музичних творів на кожні два місяці потребує адаптації студентів до темпу опанування музичними творами, а часом заважає розкрити їхні справжні музично-виконавські здібності через недостатність часу для вдосконалення технічних вмінь і „вживання” в художній зміст музичної програми. Розв’язати цю проблему, уважаємо, допоможе запровадження навчально-організаційного досвіду сербських колег і створення індивідуальних навчальних програм для сербських баяністів-акордеоністів з урахуванням особливостей їхньої попередньої фахової підготовки.

Професійна підготовка студентів із Сербії – новий напрям міжнародної діяльності ЛНУ імені Тараса Шевченка, який вимагає постійних пошуків ефективних освітніх форм і педагогічних підходів у вихованні творчих особистостей, висококваліфікованих фахівців виконавсько-педагогічного напрямку. Співпраця навчальних закладів двох країн не вичерпується підготовкою сербських фахівців у ЛНУ імені Тараса Шевченка, активно розвивається науково-дослідна галузь за рахунок публікації наукових робіт педагогів у часописах ЛНУ та університету м. Ніш; щорічно педагоги вищих навчальних закладів двох країн беруть участь у спільних науково-дослідних проектах; відбувається обмін методичною літературою між педагогами університету м. Ніш та ЛНУ імені Тараса Шевченка, проте залишається нереалізованим створення сербсько-українського культурно-освітнього центру, що може стати перспективним проектом.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в подальшому дослідженні освітньо-педагогічних напрямів підготовки сербських баяністів-акордеоністів у вищих навчальних закладах України з метою вилучення недоліків та запровадження ефективних технологій у навчально-виховний процес.

Література

1. Про вдосконалення Порядку надання медичної допомоги іноземцям та особам без громадянства, які тимчасово перебувають на території України : Постанова Кабінету Міністрів України від 17 вересня 1997 р. № 1021 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1021-97-п>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 27. 10. 2012 р.).
2. Про видачу іноземним громадянам диплома доктора філософії : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 1993 р. № 731 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/731-93-п>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 22.10.2012 р.).
3. Про внесення змін до порядку набору іноземців на навчання в Україні, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 30 січня 2004 р. № 67 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0185-04>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 18.09.2012 р.).

4. Про внесення змін і доповнень до Правил в'їзду іноземців в Україну, їх виїзду з України і транзитного проїзду через її територію : Постанова Кабінету Міністрів України від 5 червня 2000 р. № 910 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/norm_akt/source-KMY/tyre-Постанова/910-2000-п-05.06.2000.htm. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 26.10.2012 р.).
5. Про державну національну програму „Освіта” („Україна ХХІ століття”) : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 18.09.2012 р.).
6. Про затвердження зразка і Положення про порядок видачі студентського квитка іноземця : Наказ Міністерства освіти і науки України від 28 листопада 2002 р. № 678 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0964-02>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 25.09.2012 р.).
7. Про затвердження Положення про визнання іноземних документів про освіту : Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 2003 р. № 563 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0878-03>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 25.09.2012 р.).
8. Про затвердження Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів”: Постанова Кабінету Міністрів України від 5 серпня 1998 р. № 1238 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1238-98-п>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 18.09.2012 р.).
9. Про навчання іноземних громадян в Україні”: Постанова Кабінету Міністрів України від 36 лютого 1993 р. № 136 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/136-93-п>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 18.09.2012 р.).
10. Про національну доктрину розвитку освіти”) : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 18.09.2012 р.).
11. Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства : Закон України від 4 лютого 1994 р. №3929-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3929-12>. – Заголовок з екрана. – (Дата звернення 18.09.2012 р.).
12. Ракич З. Особенности развития баянно-аккордеонной культуры в Сербии : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Ракич Зоран. – М., 2004. – 180 с.
13. Рамич Я. Орнаментика в сербской народной инструментальной музыке для аккордеона : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Рамич Яшко. – М., 1999. – 170 с.
14. Милановић Д. Хармоника на југу Србији / Д. Милановић. – Врањачка Бања : СаТЦИП, 2012. – 63 с.
15. Јованчић Б. Књига о хармоници / Б. Јованчић. – Ниш : АНУ, СВЕН економика, 2008. – 188 с.

Olena Ustimenko Kosorich, Ph.D.

TRADITIONS PREPARATION SERBIAN ACCORDIONISTS ACCORDION MUSIC IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Abstract: *The article deals with areas of training Serbian accordionists in higher institutions of Ukraine. It is noted that the practice of training the Serbian accordionists in Ukraine started in 1983 in the Kiev National Music Academy named after PI Tchaikovsky continued in 1986 in the Odessa National Academy of Music A.V. Nezhdanova , and since 2009 it has successfully carried out in National University of Luhansk named after Taras Shevchenko, - the first higher educational institution in Ukraine, where the Serbian students enrolled in various musical specialties.*

Keywords: *music education, training, bayan-accordion, specialization, musical institution, foreign students, teacher and performer.*

Проф. д-р Мито СПАСЕВСКИ
Педагошки факултет “Св. Климент Охридски“
Скопје, Македонија

КРЕАТИВНАТА РАБОТИЛНИЦА, ВОННАСТАВНИТЕ АКТИВНОСТИ И КНИЖЕВНОСТА ЗА ДЕЦА

Абстракт: *Креативната работилница, воннаставните активности и книжевноста за деца претставуваат особено значен фактор во вкупниот воспитно-образовен и сеопшт развој на детската личност, односно учениците.*

Креативната работилница може да се смета за особено квалитетна база за организирано, планско, континуирано и во значајна мера пред се флексибилно оживотворување на воннаставните активности во училиштата. Овде тежиштето е поставено на литературните воннаставни активности олицетворени низ моделот на креативната работилница.

Литературната секција, литературниот кружок, литературната работилница, литературните подиум, литературните каравани и бројни други модалитети на литературни анимации, со своите интенции за остварување на своите целни програми, квалитетна база за нивното дејствување може да лоцираат и да испрактикуваат во креативната работилница.

Од друга страна за книжевноста за деца, особено за незините вкупни текови, функционализацијата на креативната работилница и литературните воннаставни активности е вистинска можност да се анимираат младите творци од кои во иднина ќе се регрутираат нови творечки потенцијали.

Клучни зборови: *работилница, литературна, книжевност, воннаставни, активности.*

Креативната работилница во комплексот на книжевноста за деца

Во широкиот комплекс на слоевитата творечка анимираност на книжевноста за деца, видно место и припаѓа на креативната литературна работилница. Така во спектарот на воннаставните активности што се реализираат во основните училишта во потрагата по соодветен облик на организирано анимирање на литературното творење кај учениците, се благодетите што ги импулсира своевидната литературна работилница како творечка лабораторија во која проникнуваат ученичките авторски литературни творби.

Креативната литературна работилница е творечка моделираност на автентичното, изворно и флексибилно воннаставно организирање на учениците. Тоа не е само метафизички простор единствено

“препознатлив” по својата формална програмска определба, -туку тоа е суштествена творечка амбиенталност. Во неа учениците членови на воннаставната литературна активност, се активно, иницијално, изворно и самосвојствено вклучени во творечките собитија на основоположувањето на литератураурната творба низ сите незини развојни фази.

Во креативната работилница се арбитрираат најважните творечки етапи кои го детерминираат раѓањето, растежот и физиономирањето на литературната творба од незиното иницијално–појдовно проникнување, па се до уметничко-естетското моделирање на незината книжевна структура. Тука се остваруваат творечките скалила, од самата инспирација и идеја за творбата, незиниот тематско-мотивски и стилистички креатив, па се до конечниот творечки продукт на литератураурната творба.

Ако се имаат во предвид модалитетите кои извираат од креативитетот на книжевната работилница, како што се зидниот литературен весник, литературниот алманах, литератураурната трибина, литературниот караван, литературните читања во рамките на локалната меѓуучилишна и меѓуопштинска средина како взаемна заложба на младите творци за презентирање на сопствените дострели, тогаш респектно е да се прифати становиштето дека креативната литературна работилница е вистинско извориште на анимирањето на воннаставната активност по литератураурното творечко артикулирање на детските обдарености.

И покрај ваквите творечки продуктивности и ефективи, литератураурната креативна работилница во практиката потешко се остварува. За условувачки се повеќе фактори што би било предмет на друга опсервација.

Анимирање на литератураурно творештво од деца во контекст на литератураурните воннаставни активности

Со прашањето за анимирање на поетското творештво од деца, се покренува еден од најзначајните сегменти на создавање на творечката појавност и креативен развој кај младите творци. Тоа претставува и една од главните полуги во мострата на проникнувањето на творечкиот изблик кај децата творци и нивната понатамошна еволуција.

Анимирањето на творештвото од деца, сочинува цел фронт на спонтани и плански стимулативни форми на активност во сите средини во кои тие живеат и создаваат. Фактот што опкружбата на децата ја сочинува еден широк и разгранет простор, ја антиципра констатацијата дека во таа мера се разгранети и факторите, предусловите и востановените детски “книжевни работилници” што претполагаат и генерирање на овој вид литератураурно творештво од деца. Не е во пра-

пање само парцијалниот активитет на една насочена семејна тенденција, најчесто “лансирана” од родителите дека нивното дете треба да “стане” поет или писател. Неприфатливо е и еродираното приопштување на поимот, -детско творење, дека детето главно пишува за да се вброи во редот на позабележителните “првенци” во училиштето што треба да обезбеди призвук на отмен сеесен “капитал”. Не опстојува и кривка е тезата дека детето пишува за да го разреши своето здодевно слободно време.

Според тоа, детето не е ни парцијална поставка на семејните интереси, уште помалку диригиран атрибут од кој треба да се олицетвори првенец на кој му здодеало слободното време. Творечкиот активитет на детето, мора да се набљудува како вистинска плодна, жива и сочна артерија која го отвора патот во порите на себепостоењето на детето и неговиот свет. Вистинскиот зачекор за пишување кај детето творец, означува негово исполнување и идентификување со светот што го опкружува. Тоа е неговата “азбука” на комуникација со своите соговорници. Во неговиот творечки израз е вградено доловувањето на сопственото творечко јас. Секој стих се здобива со статус на дел од неговите посегнувања да се обзори индивидуалниот, - тивок, но духовно раздвижен чекор.

Поаѓајќи од тоа, прашањето за анимирање на творечкиот од на малиот творец е сложен систем сочинет од мноштво потсистеми или пунктови присутни во сите форми и облици кои го опкружуваат животниот простор на детето создавач. Секој од таквите фактори од себе импулсира анимирачки активитет, еквивалентен на степенот на толкување на творештвото за деца и нивниот поттик пред се од страна на опкружувачките сегменти.

Ќе потсетиме на неколку од позначајните надворешни анимирачки компоненти, особено од аспект на нивната креативна функција и улога. Столбно место и примарна клетка неспорно е индивидуалниот творечки дарбен потенцијал, отелотворен во творечките сетива на детето. Како и секое **плодно семе**, -така и овој вид творечко-проникнувачки генератив условен е од почвата во која овде олицетворени ќе ги препознаеме училиштето, учителот -предметниот наставник, литературната секција, училишната библиотека, нивната одделна и взаемна синхронизираност. Втората клетка секако ја претставува семејството, градската библиотека, литературните манифестации, поетските алманаси, и други сродни облици и форми. Посочените, и бројни други фактори битно треба да придонесат за синхроно поткрепување, стимулирање и формирање на генериран и витален мотивациски систем кај детето. ”Формирањето на мотивациски систем во кој покрај другите мотиви важна улога играат интересирањата, претставува

долготраен процес”.¹ Во тие рамки поставен е и значајниот удел на лектиратата.” Целта на лектиратата со читањето, -односно нејзината примена -забележува -Иван Толичич, -се состои во тоа што таа со своите уметнички вредности придонесува за сестран развој на личноста на детето”². Сублимирајќи го сето тоа, пред детето се создава отворен творечки простор.

Паралелно со тоа, практиката покажува дека училиштето претставува вистински **расадник** на деца литерати и од аспект на мотивирачките капацитети и од слободните креативности. Но, не ретко кампањскиот пристап на работа во профилирањето на подемот на таквиот расадник, делува дезорганизацисно, дестимулативно, а во чести случаи дури и дигресивно. Наспроти стремежот за осмислена и духовно физиономирана програмска работа на одделни предметни наставници и учители, што резултира со креативно дејствување на литературната дружина, -бројни училишни средини се заточени од формалниот пристап во формирањето, а уште повеќе во работа на литературната група. Нејзината функција наместо да претставува влог во незапирлив книжевно-творечки виталитет за младите творци, -таа го добива обележјето на административна задача. Од овој аспект произлегува да се заклучи дека пробудените сетива на детето творец ќе се придвижуваат сразмерно на тоа во какви книжевно-секциски закрила во училиштето ќе се најде неговиот штотуку заоден творечки чекор.

Клучна компонента во создавањето на анимирачки еволутивен развој на **детето-творец**, е и создавањето на “мостот” меѓу неговиот вроен интерес за читање, надградбата на вродениот интерес, во која примарно ќе партиципираат училиштето и семејството, создавањето на библиотечното огниште, но и виталноста на библиотечната оператива. Неартикулираниот начин на афирмирање на библиотечниот фонд, неговото недоближување до децата читатели, како и невозобновениот книжевен фонд преку кој ќе се следи книжевниот повидок, -го стеснуваат коридорот на раздвижената креативност на децата млади творци, внесувајќи ја повеќе кај нив аверзивноста отколку љубовта кон уметноста на зборот.

Иако зад нашата библиотечна историја, не стои преголем временски развоен пат, зашто, како што забележува Бранка Фурлан, -“годината 1950 може да се смета за особено важна за развој на библиотеките за деца, -зашто како што нагласува таа -по овој период настануваат повеќе библиотеки за деца”³. -посочувајќи го притоа и настанувањето на библиотеките за деца во Македонија. Да напоменеме дека првите библиотеки за деца во САД се отворени во 1803 и 1804 год.⁴

¹ Иван Толичич, Дечја интересовања и методи нивног испитувања, зборник на материјали, совет на друштвата за грижа на деца и младина на Југославија, Белград, 1958,

² Исто;

³ Бранка Фурлан, Библиотеки за деца, цит. дело, стр. 181;

⁴ Исто, цит. дело

Низата на форми и облици кои прогресивно го анимираат вдахновениот наплив за творечко пишување кај децата, клучно го покренува и значењето на литературните манифестации. Од своја страна овој вид на манифестации според својата структура може да се систематизира како училишна книжевна манифестација, литературни читања, натпревари и книжевни митинзи по оделни поводи-патрони празници, месец на книгата, ден на просветители, почеток и крај на учебна година итн, -локални и државни книжевни манифестации. Таквите активности само го подржуваат и забрзуваат интензитетот и зголемената ефикасност, пред се заради фактот што во книжевните манифестации помасовно се вклучуваат младите творци од повеќе училишта.

Видно позначајни се литературните манифестации што го формтираат регионалното, односно републичкото сплотување на младите творци. Опфатот на ова ниво, подразбира собир на деца –литерати кои ја зачнуваат својата книжевна опседнатост со веќе навестен творечки чин, и зачетно пројавени творби. Книжевниот собир кој преферира афирмативен натпревар на најзабележителните остварување на детското поетско творештво во рамки на републичките книжевни интегралности, го детерминира степенот на личната мотивација на детето творец, го верификува неговиот “кревко” минат појдовен пат и го “потхранува” креативниот растеж по чиј навек е опсадата на творечките сетива на децата. Застанувајќи зад становиштето на Натка Мицковиќ дека “пишувањето на литерарни текстови е всушност создавање на естетски вредности, а предуслов кон тоа е потребата од постојан контакт со убавото”⁵, треба да се устрои и вистинскиот чин на литературното творештво и литературниот произнес, олицетворен во детскиот литературен збор.

Мноштвото индикатори што треба да се собразат во постулативна основа за кои овде не стана збор, а кои се во директна спрега со аспектите што овде беа апстрофирани, -треба да го добијат својот генеративен импулс на фактори на анимирање на поетското и прозното творештво кај децата творци.

Легитимирајќи ги моделите на анимирање на книжевните творештво од деца, врз кои се остварува примарната определба да посочиме одредени кооперативи меѓу нивните потенцијали и креативните сетива на детското творештво, -целта ја подредуваме врз фиксирање на одделни нивни компоненти. Од изнесените сознанија, -резултира становиштето дека нивната улога врз нагорниот творечки растеж на младите творци е хомогенизирана подлога на еден сеопфатен, континуиран и неизбежен процес на анимирање на овој вид творештво.

⁵ Натка Мицковиќ, Детето и литературата за деца, Македонска книга, Скопје 1985

Слободните воннаставни активности во практиката (истражувачки резултати)

Слободните активности, модалитетите на воннаставните активности, особено од аспект на литературната секција, во ретки пригоди биле предмет на одделни истражувања. Едно такво истражување ги репрезентира состојбите од практиката во основните училишта во Македонија во релативно ретроактивен период.

Според извештајните истражувачки резултати “ако се анализираат податоците за застапеноста на слободните активности по видови на активности во одделенската настава, ќе видиме дека 31,52% од училиштата се застапени сите три вида на слободни активности кое се предвидени со Основите за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност на основното училиште и на работата на стручните работници, а тоа се слободните активности за проширување на знаењата по одделни наставни предмети, слободните културно-уметнички активности и слободните спортски активности”.⁶

Истражувачките резултати укажуваат дека “...најголем опфат има во спортските активности, на второ место се драмските, литературните, ликовните и пеачките секции и на трето место секциите по странски јазици и тоа најчесто англискиот јазик и рецитаторските секции”.⁷

Во фокусот на истражувањето на воннаставните активности тангентата е поставена и врз материјално техничките и просторните услови. Во тој однос истражувачите ќе посочат дека “во скоро 90% од училиштата слободните активности се одвиваат во класичните училиници, во 34,21% од училиштата покрај училниците за ваква намена се користеле и кабинетите наменети за одделни наставни предмети или лабораториите по хемија, физика и биологија, додека пак во три училишта дел од слободните активности работеле во специјализирани училници, односно медијатеки.

Во истражувачкиот извештај актуелизирано е и прашањето: “Дали просториите кои се користат за ова намена функционално одговараат. Најголем број директори 68.42 % одговориле дека делумно одговараат, 21.43 % дека одговараат. Нешто слични, се забележува во извештајот- се одговорите на директорите и во однос на обезбеденоста со средства за воспитно-образовна работа на слободните активности. Солидна состојба оцениле 18.42 %, а незадоволителна 13.15% од директорите, додека пак најголемиот број директори 71.05% оцениле дека во нивните училишта состојбата со средства за работа на слободните активности е на задоволително ниво.

⁶ Анализа на воннаставните активности на учениците во основните училишта, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, јуни 2009 година.

⁷ Исто, цит. дело;

Во извештајните истражувачки резултати актуелизирано е и прашањето за планирањето на воннаставните активности. Во таа смисла се заклучува дека "сите училишта имаат сериозен пристап кон ова прашање така што во годишните програми ја планирале работата на скоро сите воннаставни воспитно-образовни подрачја. Нешто слична е состојбата и со програмирањето на работата на ниво на слободни активности, се посочува во извештајот. Имено, -како што стои во извештајот,- во најголем број училишта сите слободни активности (во 68.42% од анкетираниите училишта) или поголемиот број од нив работат по однапред изготвени програми.

Посебно истражувачко интересирање е прашањето кои воннаставни активности ги преферираат учениците и зошто, (во воннаставните активности членуваат околу 86.44% - понудени се следните одговори:

- | | |
|---|--------|
| 1. Македонски/албански јазик | 16.31% |
| 2. Математика/информатика | 14.34% |
| 3. Музика | 11.44% |
| 4. Англиски/ др.стр. јазик | 9.21% |
| 5. Историја | 5.66% |
| 6. Географија | 5.66% |
| 7. Ликовно | 3.55% |
| 8. Физичко образование | 2.89% |
| 9. Техничко образование, хемија, физика со помал процент. | |

На прашањето за координацијата на воннаставните активности меѓу учениците и наставниците добисни се следните резултати "...49.47% одговориле дека имаат редовни – планирани средби, 9.60% немаат средби, а 38.28% одговориле дека понекогаш имаат средби со наставниците".

Не се за занемарување и податоците кои укажуваат на фактот дека "голем е процентот на средбите/часовите, кои се одржуваат само понекогаш 38.28%, тоа значи непланирано и нередовно организирање и реализирање на овие активности.

Не е за занемарување податокот и бројот на ученици - 9.60%, кои кажуваат дека воопшто не учествуваат во воннаставните активности.

Изнесените податоци-одговори и нивната анализа упатуваат на тоа дека половина од наставниците организирано, планирано и програмирано работат со учениците.

За истражувачкиот тим предмет на интерес бил и методот на работа, при што следат следните податоци: "... 84.86% од учениците работат групно-тимски или како проектна настава, што дава развој на многу важни вештини и способности кои се битни за стекнување на знаењата".

Поаѓајќи од фактот дека и соработката со локалната средина е значаен фактор во остварувањето на вредносни резултати во воннаставните активности, -истражувачите ги изложуваат следните резул-

тати: 62.23% се изјасниле дека немаат воопшто соработка, а само 27.5% одговориле дека имаат соработка, што покажува дека не е доволно развиена оваа соработка.

Истражувачките резултати апострофираат значаен стадиум во остврувањето на воннаставните активности воопшто, а во тие рамки и на литературните воннаставни активности што го актуелизира и делот на креативната литературна работилница. Но, значи ли тоа дека во права смисла се остварени максималните целни заложби на тој план. Разбирливо дека не. Тогаш обврзно е да се заклучи дека врз веќе завидно постојните резултати треба да се трага по нови дострели.

Литература

1. Иван Толичич, Дечја интересовања и методи нивовог испитувања, зборник на материјали, Совет на друштвата за грижа на деца и младина на Југославија, Белград, 1958;
2. Натка Мицковиќ, Детето и литературата за деца, Македонска книга, Скопје 1985;
3. Анализа на воннаставните активности на учениците во основните училишта, Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, јуни 2009 година;
4. Сопствени истражувања.

Проф. др Мито Спасевски

КРЕАТИВНЕ РАДИОНИЦЕ, ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ И КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ

Сажетак: *Креативне радионице, воннаставне активности и књижевност за деца представљају посебно значајан фактор у укупном васпитно-образовном и општем развоју личности деце односно учесника.*

Креативне радионице могу да представљају посебно квалитетну основу за организовано, планско, континуирано и у значајној мери флексибилно оживотворење воннаставних активности у школама. Овде је тежиште постављено на литературне воннаставне активности које се огледају у низ модела креативних радионица.

Литерарна секција, литературни кружок, литературна радионица, литературна сцена и бројни други модалитети литературне анимације са својим интенцијама за остваривање својих програма, представљају квалитетну основу за нивно деловање може да се реализује у креативним радионицама.

С друге стране, за књижевност за деца, посебно за њене укупне токове, функционализација креативних радионица и литературних воннаставних активност је истинска могућност да се анимирају млади ствараоци меѓу којима ће настати нови стваралачки потенцијали.

Клучне речи: *радионица, књижевна, књижевност, воннаставне активности.*

Проф. др Миомир МИЛИНКОВИЋ
Учитељски факултет у Ужицу

КЊИЖЕВНО ДЕЛО У ФУНКЦИЈИ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА

Сажетак: *У раду се истражују и дефинишу ефекти естетске вредности књижевности за децу и младе као основне претпоставке свеколике човекове духовне и материјалне културе. На естетским и информативним вредностима овог вида уметности реализују се ефекти васпитнообразовног рада у подизању младих нараштаја. Да ли је књижевно дело вредно онолико колико је поучно или учи својом лепотом? Ако књижевно дело буди код детета смисао за лепо, ако развија вољне и креативне склоности његовог духа, онда се може говорити и о сврсисходности његове утилитарности. Функционална димензија уметности речи остварује се у свим фазама образовања, у предшколској и школској пракси, као егзистенцијални принцип на начин који отвара перспективу свеопштег људског космополитизма.*

Кључне речи: *књижевно дело, поучно, лепо, комуникација, васпитање, образовање, култура, моћ речи.*

До краја XVIII века термин поезија (песништво) био је синоним за речи књижевност и литература. Питање имена, дефиниције и функције књижевне уметности је одавно предмет дискусија и различитих ставова књижевних историчара, теоретичара и естетичара.

Госпођа де Стал је 1800. године објавила дело *О литератури пошматраној у њеним односима са друштвеним установама*, у коме дефинише књижевност као уметност која има естетску и утилитарну вредност. Притом је термин литература (књижевност) употребљавала у оном значењу које овај израз има и данас. Браћа Шлегел су књижевност дефинисали као израз народног духа и времена у коме је настала. Иполит Тен ће такође остати на линији позитивизма, који се у његовим погледима илустративно испољава и дефинише путем три основне претпоставке: књижевно дело је продукт, пре свега, расе, средине и времена. Данашњи термин *књижевност* има широко значење, али се често своди на израз да је књижевност *уметност речи*. Да ли је књижевност велико човеково искуство наталожено у дугој историји људске цивилизације, богато упориште знања, или само духовна тековина која има хедонистички сјај, такође је једно од отворених питања на која још увек нису дати коначни одговори. У разговору са Екерманом Гете је говорио да је литература "фрагмент фрагмената; само понајмање од свега што се догодило и што се говорило човек је стигао да запише, па и од оног што се записало само понајмање је остало сачувано".

Уколико се буквално приступи тумачењу појма *књижевност*, може се узети тачним став да је конкретно књижевно дело фрагмент људског живота, јер, писац, имајући у виду вечност живота и комплексност људске природе, само понешто од живота може маркирати и уметнички дочарати, дајући му при том шири смисао и универзално значење. Ваља рећи да не постоји универзална дефиниција књижевности као уметности, ни њене природе, а још мање њених порука и значења. Чини се да је данашњем схватању овог вида уметности најближи став Јурија Лотмана (*Предавања из типологије културе*, 1970), који је однос књижевности према животу исказао овако: "Свет је текст, а текст је осмишљено саопштавање света. Претварајући живот у текст, човек уноси збивања у наше колективно памћење". При том ваља имати у виду чињеницу да књижевност није пука копија света, већ изнова створени свет, у којем се људски живот, виђен очима писца, пресликава на различите начине. Човеково постојање, општи смисао живота, тајна вечности и среће одувек су били не само питања, већ и инспирација многим генерацијама писаца који у конкретним догађајима и појединачним судбинама препознају и откривају опште теме и универзалне истине.

Филозофске дисциплине, логика, етика и естетика, упућују на став да је књижевност продукт осмишљене комуникације на линији писац, дело, читалац. Писац ствара дело као израз сопственог доживљаја света и живота, као потребу да искаже свој став према животном окружењу, а читалац га перципира својим чулима и препознаје у њему оно што је естетско, и што му омогућава унутрашњи доживљај и осећање духовног задовољства. Филозофи старе Грчке су веровали да човек осећање лепог доживљава захваљујући превасходно својим чулима. У том дискурсу развила су се и опречна схватања лепог. Да ли је лепо доживљај ирационалног или рационалног човековог бића?

Аристотел је најпотпуније сагледао духовно осећање човека, доцније дефинисано као естетски доживљај. Он је јасно издиференцирао духовно задовољство изазвано доживљајем уметничког дела од осећања пријатности створеног на биолошкој реакцији чула. Све до позног барока преовладало је рационалистичко схватање лепог, утемељено на рефлексима Аристотеловог схватања уметности. Почетком XVIII века теоретичари барокне уметности дају примат ирационалном над рационалним. Они сматрају да прималац уметничког дела запада у стање заноса када му чувства надвладају ум и ставе га у позицију аутора који ствара уметничко дело. Доба просветитељства даје предност утилитарном над естетским, мада и ову епоху карактеришу различита виђења и опречна схватања уметничког дела. Имануел Кант у *Критици моћи суђења* (1790) уопштава различита схватања лепог, истичући да "суд укуса није сазнајни суд, нити суд логички, него естетски; под којим се подразумева суд чији детерминишући разлог не може бити други, до само субјективни". Према томе, доживљај лепог је индивидуални чин, али то не искључује могућност да различити људи имају сличан суд укуса, или да на исти начин доживљавају уметничко дело. По

Шопенхауеру естетски доживљај је плод контемплације сваког појединца који на особен начин доживљава уметничко дело. Читалац се уживљава у садржину дела које чита и поистовећује се са актерима описаних догађаја, до нивоа на којем се утапа у представљени свет конкретног дела.

У XIX веку се на више начина приступало тумачењу лепог и естетском доживљају који настаје у тренутку рецепције конкретног уметничког дела. По мишљењу неких теоретичара естетски доживљај је врста сазнања које богати човеково искуство и оплемењује дух. Читалац при том не испољава осећања из своје емотивне природе, већ из самог дела, из његове садржине и карактера јунака, и из слојевитих значења и порука. Богатством значења и порука дело изазива стање умне и духовне контемплације, која се у читаочевој свести транспонује у естетски доживљај. Насупрот теорији контемплације, илузионисти заступају став по којем је осећање лепог индивидуални доживљај, изван човекове свести, у сфери имажинације и личног илузионизма. На њиховим погледима развила се и теорија идентификације према којој се читалац и тумач поистовећују са садржином књижевног дела или са његовим ствараоцем. Владислав Татаркјевич сматра да естетско осећање "долази до резултата само кад субјекат сопствену активност пребацује на предмет: тиме он естетском предмету признаје особине које овај сам по себи не поседује".

Читање је први и основни чин у тумачењу и интерпретацији конкретног књижевног дела. Свет пишчеве фикције у свести читаоца трансформише се у нови, стваралачки чин. На тај начин он, аналогно делу, ствара свој, индивидуални свет. Приступ било којем књижевном делу подразумева уважавање ранијих приступа и погледа и све видове естетског, идејног и стилског вредновања. Такав поглед проистиче из саме природе књижевног дела, из његове сложене структуре која нуди неисцрпан регистар тема и мотива, трансформисаних у уметничке слике у којима се људски живот дефинише у огледалу пишчеве визије света. Овај став оснажује и мишљење Јана Парандовског који сматра да је и читалац "саучесник у стварању дела и то много пре него што оно до њега допре". Поруке које сугерише књижевно дело читалац прима и тумачи на различите начине; у току самог читања он мобилише свој интелектуални и подсвесни потенцијал који га посредством чула, емоција и маште води у пределе имагинарних светова и мотивише да урони у мистику неистражених простора. Људски живот је исувише кратак да би човек искуствено доживео све оно што му пружа свет књижевног дела. Због тога је књижевност најважнија тековина људске културе и незамењиво средство у васпитању и подизању младих нараштаја. На основу тога могло би се рећи да је књижевност настала као насушна друштвена потреба и због тога је теоретичари и историчари често дефинишу као одраз друштва и својеврсну повест људске цивилизације. Велек и Ворен су дефинисали узрочно-последичну везу између писца и друштва; по њиховом мишљењу, друштво профилише погледе и ставове писца, бар онолико, колико он својим делом утиче на профил друштва и непосредног окружења.

Од најстаријих времена изучаваоци књижевности воде дисонантне расправе око сврсисходности ове гране уметничког стварања: да ли се функционалност књижевног дела огледа и потврђује у његовој утилитарној или естетској димензији. Да ли је конкретно дело средство васпитања и образовања младих нараштаја или је само себи циљ. Оцем утилитарног и педагошког сматра се Платон, који је у десетој глави *Државе* осудио песнике и поезију која није у складу са моралним и религиозним нормама друштва и времена у којем песник ствара. Насупрот Платону, развило се и хедонистичко схватање књижевности које је настало из веровања да је уживање основни идеал и највећа тековина живота. На рефлексима оваквог схватања настаће у XIX веку теорија *l'art pour l'art* (уметност ради уметности).

Између крајње дисонантних ставова, лепо – корисно, развило се умерено гледиште по којем је књижевно дело продукт човековог духа и свести и које својом садржином истовремено поучава и забавља и пружа читаоцу обиље информација и могућност духовне релаксације. На тај начин се смањује дистанца између непомирљивих крајности, што је позиција данашњег гледања на књижевност и њену утилитарну и естетску димензију.

Ово гледиште датира још од Хомера који је сматрао да је сврсисходност поезије у њеној мисији да истовремено увесељава људе, да хвали јуначка дела и да поучава младе нараштаје. Такав став исказан је, имплицитно, у Аристотеловој *Поетици*, а нарочито га је маркирао Хорације у својој *Посланици Пизонима*: "Забаве ради што причаш, нек ипак је истини близу!" Теоретичар класицизма, Никола Боало, у делу *О песничкој уметности* размишља слично Хорацију; књижевно дело својом лепотом забавља, али истовремено васпитава и образује. Он поручује песницима: "Нека ваша лира, у мудрости плодна / свугде споји с лепим корисно и часно". У епоси просветитељства вредност књижевног дела се мерила првенствено степеном његове утилитарности. На почетку XVIII века, напоре са романима педагошке садржине, јављају се дела у којима естетско добија примат над утилитарним. Јунаци неких књижевних дела постаће узор по коме ће се образовати и формирати личност просвећеног појединца. Фенелонов *Телемак* и *Емил* Жан Жак Русоа, претходница су европске белетристике за младе. Посебну пажњу заслужује роман Данијела Дефоа *Робинсон Крусо* (1719), у коме поред естетског има и религиозних трактата о образовању, васпитању и моралним назорима, што га ставља на граничну линију просветитељства, колонијалне идеологије и хришћанске религије. Припадници различитих групација налазили су у овом роману неку сферу интересовања у оквиру својих професионалних занимања и преокупација. Жан Жак Русо је нашао у лику Робинзона узор своме Емилу у истоименом педагошком роману: "Та књига ће бити прва коју ће мој Емил прочитати, она ће дуго представљати читаву његову библиотеку и увек заузимати у њој почасно место. Према њој ћемо проверавати степен развика својих судова, и док год наш укус не постане искварен, читање те књиге увек ће нам бити пријатно". У романтизму је култ песништва и поезије уздигнут до астрал-

них висина. Један од највећих европских романтичара, Виктор Иго, узвикнуће: "Народи! Слушајте песника!". Пушкин ће рећи да песник речима подгрева срца људи, а Љермонтов, да је дужност песника да открива и анимира "чиста учења истине".

Аврам Мразовић, који је у Бечу 1787. године покренуо *Поучителни магазин*, први српски часопис за децу, већ самим насловом публикације антиципира идеју поучителности. Доситеј Обрадовић је у свакој прилици истицао да своја дела пише искључиво на *ползу* свога народа и српске *јуности*. У песмама за децу Јована Јовановића Змаја, поред игре и хумора, снажно је наглашена и линија поуке (*Купање, На злом путу, Лењи Гаша*). У профилисању програмске концепције за лист *Невен*, више пута је наглашавао два битна елемента као основне претпоставке и потребу поезије за децу – њен поучителни и естетски слој. Колико је држао до утилитарности види се, на више места, из његових коментара и уредничких саопштења. Песме или приче које нису имале јасну моралну поуку није објављивао у *Невену*. Сарадницима чије прилоге није објављивао, поручивао је да песма или прича "са педагошких разлога" или двосмислености неће изаћи у листу. Под утицајем просветитељства он је инсистирао на потреби да свако дело мора бити поучно, како за децу, тако и за одрасле. Песницима је поручивао да је "истинитост осећања" основни услов да би се приближили Парнасу. Посебно је истицао да "писати о деци и писати за децу – то није исто. За децу се може писати и оно што није о деци, а оно што је о деци, није увек за децу". Поука исказана у модернијој стилској варијанти присутна је и у поезији за децу XX века. Најизразитији представник модерне поезије, Душан Радовић, показује у својим песмама (*Да ли ми верујете, Замислите* и др.) да је васпитнообразовна димензија, као конститутивни елеменат дечје песме, прешла од Змаја до данас дугачак пут развоја на коме се осликава константност њене васпитнообразовне димензије.

Највећи европски реалисти су такође отворено исказивали своје ставове о књижевности, њеној васпитнообразовној улози и естетској вредности. У чувеном *Предговору Људској комедији* Балзак говори о писцу који својим делом образује и васпитава, профилише понашање друштва и појединаца, долази у сукоб са законом и устаљеним обичајима, али при том има важну улогу која га "чини равним државнику, можда и вишим од њега". Сличну улогу писцу даје и Толстој. Он сматра да су уметници предодређени за тежак живот и сваковрсно испаштање јер се боре за истину и срећан живот свих људи. Теоретичар српског реализма, Светозар Марковић, се у чланку *Певање и мишљење* (1868) залаже за ангажовану књижевност која би била одраз реалног живота и од користи друштву у коме је настала: "Од књижевности се захтева да доноси само оно што је заиста корисно друштву; да претреса и подиже сувремена питања, да представља истински живот народни са гледишта сувремене науке, једном речи, да је по мислима и осећањима својим сувремена". Чланак *Реалност у поезији* (1870) је наставак његових размишљања о књижевности и њеној друштвеној функцији: "Живот народни, то је садржина-реалност поезије". Своје погледе Марко-

вић је формирао под утицајем руских социјалиста, пре свега, под утицајем Чернишевског, у чијем је роману *Шта да се ради* нашао узор и образац препорођене књижевности у којој би се остварила синтеза науке и уметности. Посебно инсистира на ставу Чернишевског по коме: "Некорисно нема право на уважење. Човек је сам себи циљ; но дела човекова морају имати циља у његовим потребама, а не у себи самима". Марковић очигледно није схватао да књижевност, нити било које конкретно дело, никада није толико у функцији науке, колико је извор духовног задовољства и виших, општих вредности.

Флобер, међутим, пориче друштвену мисију песника. Он одлучно диже глас против утилитарног схватања књижевности: "Сад свако дело мора да има свој морални смисао, своју школску поруку. Сваки сонет мора да има филозофско значење, свака драма треба да удара по прстима монархе, сваки акварел да стишава нарави. Свуда се неосетно увлачи надриадвокатисање, страст да се проповеда, да се расправља на дуго и на широко; муза постаје пиједестал за хиљаду похлепа". На линији Флоберових естетских назора стоји и мишљење Шарла Бодлера који инсистира на књижевности чија би се сврсисходност остваривала изван моралних назора и устаљених грађанских правила. Он је сасвим близак схватању ларпурлартиста по којима је уметност сама себи циљ: "Поезија не може ни под претњом казне и нестанка са лица земље, да се изједначи са науком или моралом; она нема истину за свој предмет, нема друго до себе саму".

Имајући у виду наведене ставове, а и друге који овде нису поменути, могло би се закључити да су у историји људске цивилизације свако друштво и сваки систем власти прижељкивали књижевност која би била слушкиња и најоданији бранилац актуелног режима. Теодор Адорно (1903-1969) је запазио да је уметност друштвена и онда када је против конкретног друштвеног поретка: "Уколико се друштво бестидније преображава у тоталност, утолико се уметност потпуније поларизује или према идеологији, или према протесту". По мишљењу овог филозофа, идеолошка платформа друштва и уметничка истина не морају увек бити "рогови у врећи"; јер не постоји уметност која је потпуно ослобођена од утилитарности. Та чињеница управо даје могућност друштву да је злоупотреби и искористи за своје политичке циљеве. У том правцу размишља и Сартр (1905-1980), који сматра да је утилитарност усуд књижевног дела, чак и онда када се чини да је оно самосвојан уметнички чин. По мишљењу Зденка Шкреба, писац не би смео постати глас мањине која је на власти, већ "глас шире народне и људске заједнице".

Ваља рећи да је књижевност универзални облик комуникације, уметност која је доступна свим узрасним, професионалним и класним групацијама, свим образовним нивоима и различитим уметничким и интелектуалним афинитетима. Књижевност је огледало људског живота, верни пратилац друштва у свим фазама његовог развоја и свим облицима духовног развоја. Свако појединачно дело је извор који истовремено зрачи са знајним, етичким и дидактичким вредностима и конкретном лепотом, која је елеменат опште, универзалне лепоте. Истрајавање на лепом које не би

обједињавало сазнајне и идеолошке вредности дела, значило би трагање за лепотом која је сама себи циљ. Такав приступ би водио у сферу декаденције, која идеју општости уздиже на темељима непостојећег, апстрактног и имагинарног. Поука може бити у функцији лепог ако је уграђена у феномен игре, смеха и нонсенса. За разлику од егзактних дисциплина, које парадокс и апсурд своде у димензију јасног и проверљивог, књижевност се темељи на ефектима парадоксалних и нонсенсних слика.

Постојање поуке у књижевности за децу видљиво је у свим фазама њеног развоја, од народних умотворина до савремених прозних и поетских модела. Ту чињеницу не може да пренебрегне ни савремена критика, која с подозрењем гледа на критеријум дидактичности. Ваља рећи да је поука у књижевности за децу неоспорна. Питање је само како је она уграђена у структуру књижевног дела. Писци су у сталној дилеми: како истовремено помирити естетску и утилитарну димензију дела, а да се при том не изневере закони теорије и поетике? Ако је поука сама себи циљ, онда дело губи уметничку вредност, а деца је одбијају као неукусно јело. Поука мора бити уграђена у елементе лепог које малог читаоца истовремено релаксира, поучава и забавља. Поука која зрачи из унутрашње лепоте дела, као у Андрићевој причи *Аска и вул*, или је проистекла из игре и хумора, како то говори Бранко В. Радичевић – "Хајде да се играмо! Па ћемо у игри рећи један другом и понешто паметно", најбољи је начин да се допре до деџег срца и разума, јер дете само у жару игре безрезервно прихвата педагошке назоре.

Од најстаријих, човеку познатих књижевних модела као што су епопеје, митови, предања, легенде, басне и сл., види се да садржина сваког конкретног дела поучава читаоца својим порукама и уметничком лепотом. Књижевност за децу такође учи, поучава и забавља, али при том малом читаоцу омогућава посебне тренутке духовне релаксације, мотивише га за читање и идентификацију са књижевним јунацима и описаним догађајима. Књижевно дело у свести малог читаоца подстиче радозналост, ојачава истраживачки дух, развија осећање лепог и нуди мноштво информација и нових знања. Писац при том не сме посебно истрајавати на дидактичкој димензији дела, јер би у том случају поука постала сама себи циљ, а књижевно дело изгубило хедонистички сјај. Поука мора бити уграђена у структуру књижевног дела као елеменат његове уметничке лепоте. Иако је вечна и константна, лепота мора имати своју садржину и своју форму.

Књижевно дело није само извор духовног задовољства, већ потенцијално врело сазнања о природи, свету и његовим појавама. Естетски доживљај се мотивише спонтаном емоцијом која у свести читаоца омогућава даљи процес рецепције и артикулацију његових стваралачких и контемплативних могућности. Пут од првих утисака након читања дела до естетског доживљаја је субјективна операција у којој се активирају и конкретизују потенцијалне вредности дела као хоризонт очекиваних значења и подсвесне неодређености. Овај процес Ингарден дефинише као конкретизацију естетског предмета. Естетски предмет се трансформише из конкретизованих слика књижевног дела у читаочевој свести.

Писац своје поруке и идеје саопштава посредством јунака, њиховим поступцима, говором, или оним што чине, једном речју, њиховим карактером и делима. У ствари, целу радњу приче, романа, драме или било којег епског дела писац развија и остварује кроз живот главних ликова. Да би у читаоцу изазвао емотивни доживљај радње, писац настоји да своје јунаке дочара њиховом судбином која је део стварности и која не мора бити истинита, али мора, сликовитошћу детаља, стилским изразом и делањем, подсећати на стварност. У том контексту он дочарава спољашњи или физички и унутрашњи портрет јунака.

Опис јунакове спољашњости изазива код читаоца општи утисак о његовој личности и мотивише га да се дубље унесе у ток догађаја и да са јунаком даље учествује у конкретним догађајима који су utkани у структуру дела. Психолошки портрет јунака писац гради на детаљима који осликавају његов унутрашњи живот, његове вољне и карактерне особине, манире, погледе на живот, однос према средини у којој живи и ниво комуникације са другим актерима радње. Ако писац сликовито дочара спољашњи и унутрашњи изглед јунака и изврши синхронизацију његових физичких и душевних особина, остварио је животне, уметничке портрете који делују на читаоца тако да их он доживљава као стварне физиономије са којима се понекад идентификује и проживљава њихову судбину.

Јунак који у своме карактеру и поступцима испољава индивидуалне особине које су честе у понашању људи из стварног живота, постаје пример или узор који ваља следити, због чега је препознатљив и репрезентативан, па према томе и типичан за групацију из које потиче или којој припада. При том ваља знати да писци често своје јунаке приказују као идеалне личности које исијавају у свакој прилици и свим животним ситуацијама само позитивну енергију и чине позитивна дела, чиме се удаљавају од стварног живота, јер читалац зна да је човек комплексна природа и самим тим несавршено биће. Приказивање јунака у црном колору такође је неприродно и уметнички неубедљиво, јер сваки јунак, ма колико испољавао рђаве особине, има у себи бар делић доброте коју би ваљало открити и уметнички дефинисати. Утицај јунака на понашање читаоца зависи од његове животности, од тога колико му је писац удахнуо стварног и учинио га блиским и уверљивим. Читалац не жели да буде само објективни опсерватор, већ и учесник у догађајима, жели да проживљава судбину главних носилаца радње у својој свести или фикцији, да асоцијативним повезивањем слика, изнова ствара дело.

Вредност књижевног дела одређена је функционалном димензијом његове тематске и естетске структуре која читаоцу омогућава да интуитивно доживи и спозна целовитост света и законитост његових појава. Језик дела се култивираше и узноси до највиших уметничких вредности које сугеришу феноменолошки метод и унутрашњи приступ у тумачењу његове садржине и порука. Такав приступ захтева стваралачко читање које отвара све димензије уметничке природе и осветљава свет њених потенцијалних значења. "Не читајте да бисте противсловили и оповргавали", опомињао је

Франсис Бекон "нити да бисте веровали и примали за готово; нити да бисте нашли приче разговора; већ да мерите и расуђујете". При том стално ваља имати на уму да је стилски израз књижевног дела специфична употреба језика која се знатно разликује од језика свакодневне комуникације. Ако се то има у виду, мора се знати да је тумачење сваког конкретног дела у настави изазов за ученике и њихове учитеље. Највећу одговорност за увођење ученика у свет пишчеве фикције имају васпитачи и наставници. Они су дужни да ученике оспособе за откривање света поетског дела, да их мотивишу на снажније емотивно и логичко промишљање у којем ће се остварити хармонија емотивног, духовног и интелектуалног. Применом ранијих искустава и савремених методолошких приступа, књижевно дело се посматра као у језику остварени свет, који се у свести ученика, различитим приступима школске интерпретације, трансформише у естетски доживљај. Сама динамика тумачења реализује се синхронизацијом истраживачких гледишта која ученике уводе у духовност дела и помажу им да схвате његов тематски и естетски смисао. Ефекти стваралачке наставе остварују се садејством савремених метода и приступа (феноменолошким, рецепцијским, структуралистичким, семиотским) са метода комуникације (дијалогска, монолошка, текст метода и др.) и логичким методама и приступима (индукција, дедукција, апстракција, аналитичкосинетички приступ и сл.).

Методички приступ књижевном делу подешава се према жариштим естетске и тематске структуре, која су истовремено кулминативне тачке значењских нивоа и полазиште у проницање поетског света и у пишчев стваралачки поступак. При том се препознају и мартирају и други чиниоци структуре – мотиви, поетске слике, еуфонија поетског говора, начин уметничког обликовања, композиција и др. У тумачењу било којег књижевног дела наставник мора стално имати у виду да књижевност као уметност није продукт само једног времена или једне књижевне епохе; она је својеврсна тековина и уметничка антологија многих нараштаја и цивилизација; од првобитне заједнице, па до модерних видова урбаног живота. Универзалне вредности књижевности потичу из самих корена њеног настанка и њен су основни квалитет у свим фазама историјског развоја. Стилски комплекс, жанровска разноврсност и типологија модела и форми често измичу законима теорије и поетике, јер је свако конкретно дело особен уметнички модел у коме је представљена пишчева илузија света из варљиве перспективе његове стваралачке фикције.

Књижевно дело у школској настави ваља тумачити тако да ученик као читалац постане имплицитни стваралац који својим односом према уметничком тексту продубљује слој његових значења и порука. При том он не мора пишчев фиктивни свет разумети на начин како је то писац учинио. То може бити знак да је писац остварио дело снажне симболике које при сваком новом читању проширује хоризонт ученикових очекивања и пружа му обиље информација, нових сазнања и хуманистичких порука. Рецепција уметничког текста одређена је афинитетом читаоца, његовом интелектуалном зрелошћу и степеном опште културе и образовања. При том не треба занемарити утицај читалачког укуса друштва и времена у којем читалац живи. Разумевање, доживљавање и тумачење уметничког дела

прилагођава се потребама наставе која је такође омеђена карактером и идеолошким циљевима конкретног времена и друштвеног уређења. Књижевно дело се не мења, његова уметничка вредност је константна, али се мењају услови и критеријуми у којима се оно чита и вреднује. Дело које мобилише свест и емоције ученика, пуно је потенцијалних значења која се на различите начине оглашавају у његовом рационалном и ирационалном бићу. Такво дело продуховљује ученика, подиже му ниво свести и моралних квалитета, оспособљава га за логичко расуђивање и асоцијативно општење са фиктивним светом представљене стварности. Између њега и дела се остварује непосредан и природан однос, он комуницира са измаштаним светом који га образује и васпитава, подстиче стваралачки дух и развија љубав према различитим формама духовне и материјалне културе. При том наставник не треба да намеће готова решења, нити своје виђење уметничког дела, већ само да посредује и поспешује комуникацију ученика са његовом комплексном структуром и главним јунацима. Не сме дозволити да буде затечен; он мора бити спреман да води ученика до циља, путем који сам ученик одабере, уз наставникову помоћ. Такав приступ омогућава да се испуне васпитнообразовни циљеви наставе у којој књижевно дело има вишеструку, незамењиву улогу: да малог реципијента васпитава, поучава и релаксира својом уметничком лепотом.

Литература

1. Вајнрих, Харалд (1978): „У прилог једној историји књижевности“, у: *Теорија рецепције у науци о књижевности* (приредила Душанка Марицки), Београд, Нолит.
2. Велек и Ворен (1965): *Теорија књижевности*, Београд, Нолит.
3. Ингарден, Роман (1971): *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд, СКЗ.
4. Кајзер, Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, Београд, СКЗ.
5. Лотман, Јуриј (1976): *Структура уметничког текста*, Београд, Нолит.
6. Милинковић, Миомир (2000): *Бисери поетике*, Ужице, Учитељски факултет.
7. Милинковић, Миомир (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад, Међународни центар за књижевност за децу, Змајеве дечје игре.
8. Прелевић, Раде (1978): *Поетика дечје књижевности*, Мостар, Прва књижевна комуна.
9. Русо, Жан Жак (1925): *Емил или о васпитању*, Београд.
10. Смиљковић, Стана и Милинковић, Миомир (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу.
11. Татаркјевич, Владимир (1980): *Историја шест појмова*, Београд, Нолит.
12. Хромацић, Ахмет (1963): *Дечји тисци о себи*, Сарајево, Веселин Маслеша.

Miomir Milinkovic, Ph.D.

LITERARY WORK IN THE FUNCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: *This paper examines and defines the aesthetic values of the literature for children and young people as key assumptions of overall spiritual and material culture of mankind. The effects of educational work in raising the young generations are realized through the aesthetic and informational values of this type of art. The question is, whether literary work is worth as much as it is instructive, or it teaches by its beauty? If literary work wakes the child's sense of beauty, if it develops willing and creative tendencies of its spirit, then we can talk about appropriateness of its utilitarianism. Functional dimension of art is being realized in all stages of education in preschool and school practice, as existential principle in a way that opens the perspective of universal human cosmopolitanism.*

Keywords: *literary work, instructive, beautiful, communication, education, culture, power of words.*

Проф. др Сунчица ДЕНИЋ
Учитељски факултет у Врању

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ КАО ПОЕНТА ПРОСВЕТЕ И ПРОСВЕЋЕНОСТИ

Сажетак: *У раду се разматра могућност сврсисходне примене књижевних текстова у наставним и ваннаставним активностима. Основни је циљ да се преко књижевних садржаја препознају и развијају књижевне вредности и усмере тако како би васпитно деловале на децу и младе. Тенденција је да се пробуди и расветљава став према свету и околини, али и према сопственој личности. У том смислу битна је „употреба“ књижевног текста за развијање многих битних компетенција, како самосталног критичког мишљења и естетског доживљаја, тако и истинске просвећености деце и младих, као и оних који их уче.*

Кључне речи: *књижевни текстови, настава, вредности, критичко мишљење, естетски доживљај, просвећеност.*

Као илустрација за овај рад може послужити следећа анегдота:

Једна је мајка свог деветогодишњег сина, потенцијалног „генијалца“ одвела Алберту Ајнштајну да јој он лично саветује како да дечака усаврши у математици. – „Причајте му приче“, саветовао јој је Ајнштајн.

Изазов је да се говори о статусу или тенденцијама у настави и ван наставе када је у питању област књижевности, попут приче и причања, песме и певања, драме и играња. У мноштву наставних, научних и стручних презентација, мало примењиваних, одређених дисциплина које заузимају значајно место у образовању детета, и опредељењу учитеља и факултетских планова и програма, враћати лопту на ову страну, или, нажалост, по неким, уназад, било би погубно да није оправдано управо то што чини или би требало да чини суштинско биће учитеља и учења.

Шта обухвата рад на тему о којој је реч?

Тенденција је, наиме, да се књижевност и књижевни текстови препознају као вредна поента у систему просвете и просвећивања.

И просвета и просвећеност у овом се раду третирају као онтолошке креације. Као креације које, осим упућивања на знање и сазнање, позивају на практичну врлину, на храброст и љубав, на слободу личности око које се све врти.

Где је место књижевним текстовима у настави и ван ње?

Они све више имају оправдања тек када су у служби некој од горе претпостављених дисциплина у настави на учитељским факултетима.

Знамо: један од највреднијих и најплоднијих путева књижевног дела је да се дође до маште, да се објасне везе међу људима, да се стекну особине личности, богати вокабулар, да се стекну нови појмови и представе, без обзира на књижевну врсту (афоризам, басну или роман).

Пракса из наставе је показала да се интересовањем за књижевно дело од најранијег детињства не остварује само циљ деље потребе за слушањем занимљивих садржаја, него да се, путем тих садржаја васпитно делује. А када се, са **чисто** уметничког или **круто** дидактичког сагледавања, сматра да је уметност, у овом случају књижевност, лишена функције, делује парадоксално и производи противуречност.

Деца у најранијем детињству немају изграђену представу о реалном свету. За њих су искључиво бајковити књижевни текстови сусрет са незачуђујућом сфером необичности, имагинарности или лепршавом представом о животу.

Књижевно дело за децу није само бајка, иако се често тако третира!

Истраживања потврђују да у овој ери интернета деца мало читају бајке, а да чешће посежу за фантастичном литературом. Због опште поплавлености многим играма и опседнутости интернетом, усвајање књижевних вредности код деце и младих изискује упорност. Упорношћу се може доћи до успеха преко учитеља и наставника, најпре, али и путем одговарајућих или жељених програма рада.

Треба истаћи значај и оних књижевних дела која, осим идеалног света, упућују на „огољену стварност или реалност“.

Како се образовање уздиже до сложенијег степена, тако се дела из лектире бирају, и она су сложенија, а тако постаје сложеније и емоционално учење. „Књижевност је вероватно први дом емоционалне интелигенције“, каже Питер Соловеј у књизи *Емоционални развој и емоционална интелигенција*.

Шта чини емоционални развој и интелигенцију а што би се могло базирати на намену о улози књижевног текста у општи развој човека, у овом случају деце и младих?

Потврдићемо неке идеје тезама психолога Данијела Големана који емоционалну интелигенцију ставља изнад рационалне, сматрајући да су то предуслови за успех и срећу човека у савременом друштву. „Емоционалну интелигенцију чини“, каже Големан, „препознавање, именовање и разумевање властитих емоција, препознавање и разумевање емоција других, развој сензибилитета за туђе потребе, умеће да се властите емоције подреде достизању жељеног циља“.¹

За живот у школској заједници, и не само у њој, дарови попут способности саосећања са другима, контроле сопствених емоција, стварање добрих односа у окружењу, а при том опште испуњење које се показује као очигледно, значи право благостање. Таквим се поступцима, а о томе се Големан бави у овој студији, нуде решења битна за проблем васпитања деце и младих, за живот у школи, али и за живот у пословној и брачној заједници.

Књижевноуметничким текстовима може се представљати и реални и могући свет, што је, уједно, значајан модел иницирања многих задатака а и сврхе у склопу емоционалне интелигенције, а самим тим и емоционалног развоја деце и младих.

¹ Данијел Големан, *Емоционална интелигенција*, Геопоетика, Београд, 2012, стр. 37.

Осим тога, морална начела, односно разликовање добра од зла и наклоњености Добру деца најлакше могу да науче кроз књижевни текст, причу најпре, јер се безрезервно уживљавају у дату ситуацију, лик, поруку... Писац се детету обраћа са позиције старијег и шаље му васпитну поруку. Максим Горки је говорио да „ све оно што је велико у књижевности, што ће остати да живи кроз векове, све то не живи само зато што је добро послужило уметности, него зато што је добро послужило животу“.

Истраживања показују да у свакодневним школским дешавањима доминирају облици учења које карактерише индивидуализам и такмичење. Није својствено природи књижевности да утиче на једно или друго (нарочито друго)! Она ствара и утиче најпре на емоционалне, социјалне и радно-активне компетенције. Наш познати критичар и естетичар Богдан Поповић каже да у „свакидашњем животу који је пун себичности и немилостивог такмичења, човек нема увек прилике да негује своје срце, нежна осећања и симпатичне емоције. Живот је суров; у таквој борби, бар за неко време, надвлађују јачи и тврђи. Особине које се у њој развијају нису увек осетљивост и симпатија. Међутим, то су особине које на крају треба да превладају (...); да створе једно друштво у коме се људи неће више клати као вуци међу собом (...).“.

Наметање и упорност како би се књижевни текст приближио детету односи се и на оне који би требало да чине то приближавање; на учитеље и остале чиниоце битне за образовање и опредељење учитеља.

„Књижевност нема задатак тек да каже неке ствари, већ да створи атмосферу у којој читалац нешто, пре свега, слути. (...) Она почиње тамо где пропаганда не доспева. (...) Књижевност је последње упориште за часне људе и поуздане сведоке“, каже Слободан Владушић, писац и тумач књижевности у интервјуу В92. (<http://www.b92.net/kultura/intervjui.php?>)

Поента присуства књижевности јесте у изградњи сопственог пута, не само у праћењу туђег. Таквим посредством (књижевног дела) обликује се личност, а то је задатак онога који „освешћује“, учитеља, пре свега.

У мору општег *заваравања* (прављења обрнутих облика, квази поезика, квази дидактика, квази наука), књижевност нуди, али и тражи од корисника критичку свест.

Поезија не може да решава, али може да расветљава, каже Мирко Магарашевић у књизи *Турска писма*. Књижевно дело може да пружи моралну снагу и смирење, али и преусмерење.

Оно мења човека изнутра, суочава нас са собом, са спољним светом.

Тешња за „обликовањем“ у наставним и ваннаставним активности-ма јесте и својеврсно трагање за обновом као светим задатком.

О томе тако не мисле само књижевни тумачи и протагонисти, аутори значајних књига. О значајној улози књижевности као битној смерници тако мисли легендарни филозоф наставе Артур Либерт, али и чувена Марија Монтесори.

О ангажованости идеја и визионарству које књижевни текстови и књижевно дело нуди не треба сумњати! Откривалачки феномен који она нуди драгоцен је за сваку цивилизацију.

Креативни песници, као и креативни учитељи, потом креативна деца, најбоље су антене сваког друштва.

Све ово упућује на просвећење као исход добре примене књижевног дела у настави, и у животу сваког човека. На просвећење као могућност одбацивања ега, просвећење које проналази истинску срећу. Наставно особље би се код нас морало више бавити тим проналасцима и таквим образовањем, а не само пуким држањем часова.

Наду у племенитији свет, толерантнији према разликама, који ће више живети у складу са вечношћу, а мање за тренутне потребе и интересе (можда непопуларна тврдња за оволики хедонизам или овакву апатију), снажно и упечатљиво можемо пренети само са неколико стихова из поеме Бранка Ћопића о изгубљеном дечаку у белом свету, данас готово архаичном делу. Пре ће то бити оно о чему се упућује порука, но мноштво аналитичких догми и тешког правила. Ево како песник проналази изгубљеног, а доброг, чак најбољег дечака на свету, дајући тиме визију идеалне, али могуће заједнице или друштва:

*Пуна ми кућа шарене раје,
двориште пуно веселе граје,
кад најзад ево и мога Паје.
Пред њим сам, браћо, запањен стао:
„Где си ми, дете, куку и јао?!“
„Код чика-Миће крушке сам брао.“*

*„Шта ћемо сада, мезимче моје,
видиш ли ове другове своје.
Кажми ми сада: најбољи ко је?“
А Паја чита писмо по писмо
и мирно каже. „Једнаки сви смо
па никој зато завидни нисмо.“*

*Потврдих главом, шта да се ради,
Кад се на свету збратиме млади,
срећан се живот најбоље гради.*

(Најбољи дечак)

Оно што у већој мери недостаје модерном образовном моделу, нарочито у периоду раног школског „раста“ (намерно не кажем узраста) је-сте слика тог могућег света, а који се може пренети преко уметности, сликом, речју, наговештајем...

Ово мало трагање уједно је један мој бунт. Не бунт без разлога, већ бунт који има свој циљ: да се створи могућност одолевања шарму светлећих реклама и вечите забаве као вечите заблуде, како не бисмо створили оне „који умеју да гадне ствари чине на леп начин“.

Тиме би, како каже Честертон у есеју *Дечак*, „сваком убици који уме забавно да убија било допуштено да то и чини“.

Добрим се књижевним делом и добром „применом“ тог дела достиже битан степен просвећења. Просвећења као просветљења, за који је мањи проблем незнање, а већи конформизам, неодлучност, немотивисаност, беживотност...

Причајмо деци приче, певајмо песме, постављајмо деци загонетке и ребусе, једначине са непознатама, како би деца трагала не само за стварним и видљивим, већ и за могућим!

Литература

1. Слободан Владушић, (<http://www.b92.net/kultura/intervjui.php?>)
2. Бранко Ћопић, *Пјесме, Пјесме пионирке*, Просвета – Београд, Свјетлост – Сарајево, Веселин Маслеша – Сарајево, Београд, 1964, стр. 587-589.
3. Данијел Големан, *Емоционална интелигенција*, Геополитика, Београд, 2012.

Suncica Denic, Ph.D.

LITERARY TEXTS AS A PUNCH LINE OF EDUCATION AND ENLIGHTENMENT

Abstract: *The paper discusses the possibility of a proper use of literary texts in curricular and extracurricular activities. The primary goal is to recognize and develop values through literary contents which will have educational effect on children and young people. The tendency is to awaken and illuminate attitude towards the world and the environment, as well as towards one's own personality. In this respect, the 'use' of literary text is important for developing a variety of important competences, including individual critical thinking and aesthetical experience, true enlightenment of children and young people and learners.*

Keywords: *literary texts, teaching, values, critical thinking, aesthetic experience, enlightenment.*

Доц. др Сања МАРИЧИЋ
Проф. др Крстивоје ШПИЈУНОВИЋ
Учитељски факултет у Ужицу

САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА ЗА РАД У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ*

Сажетак: *Упркос чињеници да се методика почетне наставе математике као научна дисциплина интензивно развијала и достигла висок ниво развоја у другој половини 20. и почетком 21. века, аутори сматрају да у образовању учитеља за рад у почетној настави математике и даље постоји много дилема, запостављених области, простора за истраживање, потребе за променама и отворених питања. То се, по њиховом мишљењу, пре свега односи на: одређивање предмета методике и њеног места у систему наука; непостојање јасне теоријске основе на којој се методика изграђује и развија; усмереност студијских програма према методичкој трансформацији садржаја; предоминантну улогу учитеља; запостављање циљева, исхода и стандарда; форсирање фронталне на рачун других облика наставе; недореченост концепта инклузивног образовања; примену и утицај нове информационо-комуникационе технологије на организацију процеса математичког образовања; развој мишљења ученика и друга. Потреба за њиховим решавањем указује на оквире и тенденције у којима се методика, а самим тим и образовање учитеља за рад у почетној настави математике убудуће морају кретати.*

Кључне речи: *методика наставе математике, учитељ, образовање учитеља.*

Познато је да се *методика почетне наставе математике* у Србији, непосредно након другог светског рата развијала под доминантним утицајем Совјетске педагогије и методике. Међутим, у другој половини 20. века клатно се постепено помера на другу страну, тако да се данас све више развија и под утицајем педагошких и методичких идеја са енглеског говорног подручја. Но, независно од поменутих утицаја и њиховог смера сматрамо да није претерано ако кажемо да се *методика почетне наставе математике* у Србији последњих неколико деценија перманентно развијала, а и данас се налази у фази интензивног развоја.

Посебан импулс развоју *методике почетне наставе математике* у нас дат је оснивањем учитељских факултета, почетком деведесетих година прошлог века. Тим чином образовање учитеља подигнуто је на факултетски (академски) ниво, а истовремено су створени услови за акредитацију мастер и докторских студија из ове области, односно услови, не само за стручно, већ и за научно промишљање методичких проблема на уз-

* Рад је резултат рада у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

расту ученика млађих разреда. Истовремено је потврђена матичност учитељских факултета у области методика разредне наставе, а самим тим и матичност у области методике почетне наставе математике.

У прилог интензивног развоја *методике почетне наставе математике* у наведеном периоду сведоче и:

- велики број објављених радова, монографија, уџбеника и приручника,
- квалитетни и савремени уџбеници математике за млађе разреде основне школе,
- низ научних скупова на националном и међународном нивоу,
- посебне комисије за методiku наставе у оквиру конгреса математичара,
- одбрањене магистарске и докторске дисертације,
- стално растући број студената на мастер и докторским студијама из ове области,
- бројна и разноврсна истраживања,
- широк круг наставника и сарадника са избором у одговарајућа универзитетска звања за ову научну област;
- све већа пажња која се на природно-математичким факултетима поклања изучавању методике и тако даље.

Захваљујући томе, дефинитивно је напуштена концепција наставе математике заснована искључиво на парадигми слушања, памћења и репродукције, превазиђене су заблуде по којима се настава мора прилагођавати искључиво законитостима биолошког развоја и интересовањима ученика, за коју се залагао Ж. Пијаже и коју апострофирају представници педоцентризма, и на адекватан начин је разрешен читав низ методичких проблема. Осим о законитостима развитака ученика, почело се, коначно, све више водити рачуна и о законитостима процеса учења, индивидуалним могућностима ученика и другим чиниоцима од којих битно зависи ефикасност наставе математике на овом узрасту.

Једном речју, *методика почетне наставе математике* постала је најразвијенија научна дисциплина у систему методика математичког образовања, почев од предшколског узраста па до универзитета.

То, међутим, не значи да можемо бити задовољни постигнутим. Усуђујемо се, чак, рећи да још увек немамо концепт методичког образовања учитеља који би одражавао потребе савремене наставе математике у млађим разредима основне школе и који би уважавао сазнања и потребу за променама у овој области. Другим речима, у *методици почетне наставе математике* има још увек много простора за истраживање и промене, има много дилема, запостављених области и отворених питања.

Овом приликом желимо да скренемо пажњу само на нека од њих. Ово тим пре што је перспективе развоја методике могуће прогнозировать само на основу критичке анализе достигнутог нивоа њеног развоја.

С обзиром да је одређивање предмета сваке науке, односно научне дисциплине, па самим тим и методике почетне наставе математике, једно од основних питања јер омогућава њено сврставање у систем и разграничавање од других наука и дисциплина, прилика је да се запитамо да ли је у времену иза нас методика почетне наставе математике успела да јасно дефинише свој предмет, како се не би „сударала“ са другим наукама и залазила у поље њиховог интересовања. То се, пре свега, односи на разграничење односа са дидактиком и математиком. Овај проблем је утолико актуелнији, уколико још увек неки (углавном педагози) сматрају да је методика чисто дидактичка, а неки (углавном математичари) да је чисто математичка дисциплина, избегавајући да при томе, и једни и други, признају интердисциплинарност као једно од њених најзначајнијих обележја.

Друго, не мање важно и отворено питање, је питање *На којим теоријским основама изграђивати методiku почетне наставе математике?* То је питање са којим се морају суочити сви они који озбиљно промишљају тренутак у коме се *методика почетне наставе математике* налази и који траже решења да се она унапреди. Нажалост, ту су дидактичари и методичари међу собом подељени, тако да имамо различите теоријске концепције, а самим тим и различите парадигме наставе и учења.

Тако представници когнитивистичких теорија (J. Piaget, J. Bruner, R. Gagne, H. Klausmeier) на учење гледају као на активан процес окренут ка развијању виших когнитивних операција. Притом, садржаје наставе и учења треба прилагодити нивоу когнитивног развоја и индивидуалним могућностима ученика, а ученици морају активно учествовати у том процесу.

Представници конструктивистичких теорија (K. Reich, D. Kaufman, V. Richardson) нагласак у раду са обавезних циљева и садржаја учења померају на индивидуалне процесе учења и истичу да је много важнији начин на који ученици уче него начин на који наставник поучава. Ученици знања могу стећи искључиво путем властите активности (постављање питања, упоређивање, замишљање, процењивање, решавање проблема и слично) и ослањањем нових на претходно стечена знања и идеје. Једном речју, знање се осваја, конструише, а не прима. Задатак учитеља је да креира ситуације које ће подстицајно деловати на интелектуалну активност ученика, да их мотивише, подстиче на стварање различитих идеја, побуђује радозналост, сарађује са њима, уважава њихову слободу и иницијативу и тако даље.

За хуманистичку педагогију (A. Maslow, C. Rogers) карактеристично је залагање за хармонијски развој, поверење, поштовање природе и достојанства личности ученика и њихових индивидуалних способности и развијање свих његових потенцијала. Хуманисти сматрају да ученици треба активно, свесно и критички да усвајају чињенице, да се осећају важним и прихваћеним и да развијају своју аутономију.

Индивидуална педагогија (Otto, Gansberg, Gaudig) претпоставља школу и наставу која би била тако организована да се у њој сваки ученик може развијати индивидуално, независно од других и при томе може бити активан на себи својствен начин.

Представници реформне педагогије (J. Dewey, A. Ferijer, E. Claparède, M. Montessori, L. Tolstoј и други) су се, између осталог, залагали да у наставном процесу треба да буде доминантна самоактивност ученика, а садржаји, организација, методе и облици рада треба да буду у функцији те самоактивности.

Кибернетичко-информацијска теорија, односно њени представници Тализина, Ителсон, Ланда и други залажу се за примену закона и принципа кибернетике на наставни процес.

Теорија курикулума (С. Möller) полази од тога да је прецизно формулисање циљева наставе најважнији корак у организацији наставе и сматра да се успех у настави мери само на основу степена њихове остваривости.

Проблем је утолико сложенији што, и поред јасних теоријских ставова, у пракси још увек нисмо рашчистили са дилемама да ли у настави математике припремамо индивидуалце, или људе који желе и могу да сарађују. Да ли желимо послушнике или ученике наклоњене критичком мишљењу. Да ли желимо имитаторе или ствараоце. Да ли ученике припремамо за сарадњу или за такмичење, колико настава математике подстиче ученике на одговорност, а колико на толеранцију. Да ли знања која ученик стиче у тој настави треба превасходно да буду, да употребимо Гањеву класификацију, основна и концептуална, процедурална или проблемска. Да ли у настави математике треба инсистирати само на стицању знања или она подразумева и развој личности (критичност, стваралаштво, одговорност, поверење у сопствене могућности и слично), развијање одређених социјалних односа, припрему за касније укључивање у живот, емоције и тако даље.

Као што се види, не постоји само једна теорија учења, односно само једна теорија наставе која би била општеприхватљива. Напротив, постоје различите теорије учења и различите теорије наставе што имплицира и различите погледе на организацију наставе математике у млађим разредима основне школе. Оно што је заједничко већини тих теорија је инсистирање на активности ученика. У том контексту P. Roeders (2003) и Deen (1985, 1986) говоре о настави усмереној ка ученику. Из тих разлога и методичари наставе математике морају успоставити равнотежу између пажње коју поклањају учитељу и пажње коју поклањају ученику, односно морају и ученика ставити у фокус интересовања. То подразумева уважавање његових интелектуалних способности, интересовања, спремности за сарадњу, оспособљеност за самосталан рад и друго, а посебно подразумева проучавање проблема везаних за његову мотивацију за учење математике. При том је битно имати у виду да мотивисаност на успех обухвата више компоненти које чине јединствену целину: компонента усмерена на задатак (когнитивни импулс), компонента усмерена ка самопотврђивању (престиж, школски успех), социјална компонента (идентификација са другима) и друге (Zech, 1995). У том контексту треба се бавити и ефектима похвала, награда и казни.

Анализа студијских програма *методике наставе математике* на учитељским факултетима у Србији, као и анализа актуелних уџбеника за овај наставни предмет, показује да је, и поред свих позитивних карактери-

стика које им се могу приписати, већина од њих, по правилу, једнострано оријентисана. Та једностраност произилази из чињенице да највећи део простора у њима заузимају решења везана за методичку трансформацију наставних садржаја прописаних програмом математике за млађе разреде основне школе. Другим речима, актуелни програми *методике наставе математике* усмерени су на учитеља, односно на начин на који ће он поучавати, а ученик, његове потребе, могућности, интересовања, мотивација и слично су у другом плану. Притом су многа питања важна за методичко образовање учитеља за рад у почетној настави математике запостављена или површно обрађена. Поменимо само нека од њих.

Аутори студијских програма и методика почетне наставе математике методичку трансформацију садржаја углавном лоцирају у оквире „класичне“, „фронталне“ наставе. Притом се занемарује чињеница да осим такве постоје и други видови (врсте) наставе који у конкретним условима могу бити изванредни корективи класичне наставне парадигме. С обзиром на то да свака од ових врста наставе има своје вредности и своје специфичне методичке законитости, јавља се потреба да се, примера ради, размишља и говори о методици проблемске, диференциране, индивидуализоване, програмиране, тимске наставе математике.

Не може се порећи да су стандарди у настави математике стари колико и сама настава математике. Имао их је и има сваки учитељ по неком свом осећању, по својој интуицији, уважавајући при томе могућности ученика, услове у којима ради, климу и захтеве у школи и тако даље. Међутим, данас се тежи да стандарди не носе печат било ког појединачног учитеља. Они се доносе на националном и регионалном нивоу. Тако су у Србији 2011. године донети стандарди постигнућа ученика за математику за крај првог циклуса основног образовања и васпитања. Суштина њиховог постојања и увођења, како истиче Е. Клим, је у томе да се ради „јасно и концентрисано оно што је важно у нашем школском систему“ (Klieme et al, 2007: 47). Образовни стандарди су, из тог разлога, „референтни оквир за програмирање, организацију и извођење процеса поучавања и учења у школи и као основа за евалуацију постигнућа ученика“ (Palekčić, 2007: 86). Они су истовремено и циљ и критеријум, јер јасно постављају и једнозначно формулишу циљеве учења, али истовремено, служе као критеријум квалитета наставе, односно ефикасности процеса учења и поучавања (Bašić, 2007: 117). У складу са тим „образовни стандарди представљају основу за деловање и дидактичко-методичко поступање учитеља“ (Маричић, 2012: 543).

Доношење образовних стандарда битно мења положај и улогу учитеља у настави математике. Он је сада у позицији да мора проникнути у њихову суштину, планирати и утврдити редослед остваривања, повезати програмске садржаје са одговарајућим образовним стандардом и нивоом остварености за сваки разред појединачно, изабрати оптималан начин рада, објективније вредновати рад ученика и тако даље. Другим речима, од стандарда се очекује да подстакну учитеље да „стварају услове, креирају окружење које је прилагођено учениковим могућностима и усмерено на

његов развој, одаберу садржаје, поступке, методе, облике рада и друго, како би ученици на крају одређеног образовног нивоа поседовали знања одређеног нивоа квалитета“ (Маричић, 2012: 542). Отуда и потреба да се у оквиру методике почетне наставе математике више пажње посвети овом проблему.

Последњих неколико година у нашим школама актуелна је примена концепта инклузивног образовања. Увођење тог концепта представља „велики изазов за високошколске институције које су одговорне за иницијално образовање учитеља“ (Маџура Миловановић и сар., 2011: 209), а по нашем мишљењу представља посебно велики изазов за *методику наставе математике*. Изазов је утолико већи што овај концепт захтева од учитеља да рад у настави математике прилагоде, како ученицима са одређеним сметњама у развоју, тако и ученицима који показују знаке даровитости у овој области.

Међутим, бројна истраживања показују да основне студије на учитељским факултетима не доприносе у потребној мери припремљености учитеља за инклузивно образовање (Elhoweris, Alshiekh, 2006; Macura Milovanović, Vujisić 2011; Macura Milovanović i sar, 2010, 2011; Рајовић, Јовановић, 2010). У студијским програмима за образовање учитеља ретко се могу наћи наставни предмети који имају за циљ оспособљавање студената за рад у условима инклузивног образовања, а још је теже пронаћи одговарајуће садржаје у студијским програмима, односно у уџбеницима методике наставе математике и другој литератури која се бави проблемима ове наставе (Špijunović, Maričić, 2013). Уколико таквих садржаја и има најчешће је реч о дефектолошком приступу, док су потенцијално даровити ученици скоро у потпуности запостављени.

Када се наведено има у виду, онда је логично што истраживања показују да млади наставници изражавају стрепњу у вези са оспособљеношћу да раде са овом категоријом деце (Jones, 2002; Schumm & Vaughn, 1995; Winter, 2006). Негативне последице оваквог стања су утолико веће што се почетак школовања поклапа са периодом бурног дејег развоја, а образовање, управо у том периоду има кључну улогу за каснији развој. Отуда и многи аутори с правом указују на потребу за раном инклузијом (Daniels, Staford, 2001; Popadić, 2001; Suzić, 2008, Илић, 2012), а самим тим и на потребу да се и у оквирима *методике наставе математике* овај проблем додатно актуелизује и свестрано осветли.

Програми образовања учитеља за наставу математике, свакако, морају уважавати и реалност коју собом носи примена нових технологија. Оне битно утичу на промену стила живота уопште, па самим тим утичу и на промене у настави математике. Нове образовне технологије захтевају нови начин рада, нове комуникационе моделе (како између наставника и ученика, тако и између самих ученика), нови однос према изворима знања, другачије методе, облике и принципе рада и тако даље. Оспособљеност за коришћење нових технологија у настави, по мишљењу европског савета изнетом у документу *Заједничка европска начела за компетенције и квали-*

фикације учитеља (2005), је једна од три најважније компетенције (знање, технологија, информација) које морају поседовати савремени учитељи. То, другим речима, значи да учитељи морају умети да приступе, анализирају, вреднују, размишљају, преносе знања посредством технологије и ефикасно користе информациону технологију у настави математике. Међутим, технологија не утиче само на начин рада учитеља, већ исто тако утиче и на начин рада ученика. Осим тога, примена нових технологија у настави математике има још једну важну димензију. Њеним коришћењем ученици се припремају за реалност која их очекује након завршетка школовања. О томе савремена методика мора водити рачуна, као што мора водити рачуна и о томе да учитељ не постане роб технологије која га окружује, већ да је рационално користи како би у процесу наставе математике остварио постављене циљеве и достигао жељене стандарде.

У складу са ставом „да све активности у оквиру научних курикула продубљују разумевање научних идеја и фаворизују мишљење и способности“ (Бел, 2011: 4), концепцију математичког образовања данас треба да одликује све већа усмереност ка развијању способности мишљења. Још пре више од пола века, на састанку UNESCO-а о образовању истакнуто је да „математика и њен стил размишљања морају постати саставни део опште културе савременог човека који се образује у данашњим школама, без обзира да ли ће он вршити посао који користи математику или не“ (Према: Дејић, 2003, 32). Стога је и у Србији развијање математичког, логичког, стваралачког и критичког мишљења ученика истакнуто као најважнији задатак почетног математичког образовања (Првановић, 1970: 14; Дејић, 1997: 172).

Због значаја који има, мишљење, у најширем смислу те речи, последњих година је често тема научних и стручних расправа, а нарочито оних које за циљ имају проучавање математичког образовања. Посебно интензивно се расправља о могућностима његовог развијања (Doerr, 2006; Sfard, 2001; McGregor, 2007), могућностима и начинима утврђивања нивоа његове развијености (Baker, 1993; Bisanz, Watchorn, Piatt & Sherman, 2009), елементима математичког мишљења које ученици испољавају приликом решавања задатака (Merenluoto, 2004) и слично. И поред тога, још увек није искристалисан став на којој теоријској основи, односно на којим теоријским основама у настави математике, треба развијати мишљење ученика на млађем школском узрасту. Да ли је то Пијажеова теорија стадијума, Еблијева оперативна метода, Брунерова теорија о равнима апстракције, Галперинова теорија етапног развоја менталних операција или нека друга. Но независно од тог опредељења остаје потреба да се у оквирима методичког образовања учитеља за наставу математике овим теоријама и практичним импликацијама које из њих произилазе посвети више пажње.

Да би учитељ могао успешно да планира и организује наставу математике која доприноси подстицању и развијању математичког, стваралачког, логичког и критичког мишљења ученика, неопходно је да му, пре свега, буде јасно шта се, у појмовном смислу те речи, подразумева под сваком од наведених врста мишљења (Špijunović, et al, 2012). Ово је пр-

ва и највећа тешкоћа са којом се учитељи сусрећу у процесу реализације овог важног задатка математичког образовања. Та тешкоћа је добрим делом последица чињенице да је реч о изузетно сложеним и комплексним појмовима, а захтев за њиховим развијањем у програму наставе математике дефинисан је уопштено и скоро на декларативном нивоу. Проблем је утолико већи што суштину математичког и других врста мишљења поједини аутори описују као когнитивну активност која се дешава приликом решавања проблема или оперисања математичким појмовима (Првановић, 1970; Dunlap, 2001; Дејић, 2003), док други настоје да га операционализују издвајањем конкретних способности које чине њихов садржај (Komerell, Ruthe, Špijunović & Maričić, 2011).

Други проблем са којим се учитељи суочавају је изналажење адекватних методичких поступака којима се у почетној настави математике мишљење ученика може подстицати и развијати. Проблем је утолико већи што се у студијским програмима методике наставе математике на факултетима за образовање учитеља, у релевантној литератури и семинарима намењеним учитељима овом проблему не посвећује довољно пажње. Због тога су учитељи у ситуацији да у складу са својим виђењем, схватањем и разумевањем појмова математичко, стваралачко, критичко, логичко мишљење, појединачно изналазе стратегије за његово развијање из чега произилази и опште незадовољство резултатима који се на овом плану постижу. Осим тога, потребно је да учитељ добро познаје могућности ученика, карактеристике њиховог са знајног развоја и учења, њихова интересовања итд.

Отворена су и питања оспособљавања учитеља за разумевање суштине и законитости на којима почива наставни план и програм за математику, приближавање математичких садржаја реалном животу, улога трансфера у математичком образовању, ваннаставни облици математичког образовања, вредновање рада, настава математике у комбинованом одељењу и многа друга.

Ако се наведено има у виду, онда је јасно да се, у складу са савременим кретањима у области васпитања и образовања уопште, Методика наставе математике мора још динамичније, убрзаније и интензивније развијати. У том циљу требало би размишљати и о корекцијама студијских програма *методике наставе математике* на факултетима који припремају учитеље, чешћем одржавању стручних и научних скупова, истраживањима, изради мастер радова и докторских теза које би за тему имали неко од поменутих питања, покретању специјализованог часописа који би се бавио методичким проблемима почетне наставе математике, осмишљењем програму стручног усавршавања учитеља и тако даље. Нема сумње да усмеравање активности релевантних чинилаца у наведеним правцима може допринети даљем развоју и унапређивању методике почетне наставе математике. Наравно, методика почетне наставе математике није једина задужена за решавање свих питања и проблема у овој области. Ту су још и дидактика, психологија, социологија, логика и друге науке које, свака из свог угла, треба да допринесу разрешавању дилема и укупном унапређивању рада у овој области.

Литература

1. Baker, E. L. (1993). Developing comprehensive assessments of higher order thinking. in G. Kulm (ed.): *Assessing higher order thinking in mathematics*. Washington: AAAS Publication.
2. Bašić, S. (2007). Образовni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikulumа, u: V. Previšić (ur). *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura* (117–155). Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
3. Бел, Д. (2011). *Принципи и велике идеје научног образовања*, Београд: Просветни преглед.
4. Bisanz, J., Watchorn, R. P. D., Piatt, C. & Sherman, J. (2009): On “Understanding” children's developing use of inversion. *Mathematical Thinking and Learning*, 11(1), 10–24.
5. Daniels, E., Staford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama. Step by Step program*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
6. Deen, N. (1985). *Mensen scholen mensen*, Groningen: Wolters Noordhof.
7. Дејић, М. (1997). Математичке способности и њихово развијање. *Зборник* 3. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 172–178.
8. Дејић, М., Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет.
9. Doerr, H. M. (2006): Examining the tasks of teaching when using students' mathematical thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 62(1), 3–24.
10. Dunlap, J. (2001): *Mathematical Thinking*, <http://mste.illinois.edu>. (pruzeto 25.05.2011).
11. Eihoweris, H., Alshiekh, N. (2006). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education*, 21, 115–118.
12. *Заједничка европска начела за компетенције и квалификације учитеља* (2005). Брисел: Европски савет.
13. Zech, F. (1995). *Metodika matematike*. Goettingen.
14. Илић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
15. Jones, P. (2002). Promoting inclusive practices in primary initial teacher training: Influencing hearts as well as minds. *Support for Learning*, 17(2), 58–63.
16. Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H., Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin.
17. Macura-Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju*. Torino: European Training Foundation.
18. Мацура Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46(2). Београд, 208–222.
19. Macura Milovanović, S., Vujisić Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje, *Pedagogija*, LXVI (4), 633–647.

20. Маричић, С. (2012). Образовни стандарди и унапређивање почетне наставе математике. у: С. Маринковић (ур.). *Настава и учење: циљеви, стандарди, исходи* (535–548). Ужице: Учитељски факултет.
21. McGregor, D. (2007). *Developing thinking, developing learning: A guide to thinking skills in education*. Maidenhead: Open University Press.
22. Merenluoto, K. (2004). The cognitive – motivational profiles of students dealing with decimal numbers and fractions. in M. J. Hoines & A. B. Fuglestad (eds.) *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 297–304.
23. *Опитуи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања – Математика* (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
24. Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. u Previšić, V. (ur). *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura* (39–115). Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
25. Popadić, R. (2001). Potreba i mogućnost obrazovanja nastavnika za inkluzivnu nastavu. *Pedagogija*, XXXIX (3), Београд, 40–49.
26. Првановић, С. (1970). *Методика савременог математичког образовања у основној школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.
27. Рајовић, В., Јовановић, О. (2010). Професионално и приватно искуство са особама са посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији. *Психолошка истраживања*, XIII, 91–106.
28. Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Београд, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
29. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
30. Sfard, A. (2001). There is more to discourse than meets the ears: Looking at thinking as communicating to learn more about mathematical learning. *Educational Studies in Mathematics*, 46(1-3), 87–113.
31. Schumm, J.S., Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(3), 169–179.
32. Špijunović, K., Maričić, S. (2011). Development of pupils` mathematical thinking as a goal and task of the initial teaching of mathematics. In: *The modern society and education – VI International Balkan Congress for Education and Science* (975–981). Skopje: Fakulty of Pedagogy „St. Kliment Ohridski“.
33. Špijunović, K., Maričić, S., Pikula, M. (2012). Teacher and the development of pupils mathematical thinking in the initial teaching of mathematics. in E. Szoradova (ed.): *Learner – Teacher – Research in Serbian – Slovak Education Environment*. Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, 107–114.
34. Špijunović, K., Maričić, S. (2013). Учитељ и рад са ученицима потенцијално даровитим за математику у условима инклузивног образовања. *Pedagogija*, 68(2), 242–256
35. Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91.

Sanja Maricic, Ph. D.
Krstivoje Spijunovic, Ph. D.

MODERN TENDENCIES IN EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TEACHING BASIC MATHEMATICS

Abstract: *Despite the fact that methodology of teaching basic mathematics, developed intensively as a scientific discipline in the second half of the 20th and the beginning of the 21st century and reached a high level of development, the authors of this paper believe that there are still a lot of dilemmas in the education of primary school teachers for teaching basic mathematics, a lot of neglected areas, room for research, a need for change, and open questions. In their opinion, this is mainly related to the definition of the subject of methodology and its place in the system of scientific disciplines, the absence of a clear theoretical basis on which methodology is built and developed, the direction of study programs towards the methodological transformation of contents, the predominant role of the teacher, the neglect of the objectives, results and standards, predominantly practicing frontal at the expense of other methods of teaching, the incompleteness of the concept of inclusive education, the application and influence of the new information-communication technology on the organization of the process of mathematical education, the development of student thinking etc. A need for solving these issues points out to the framework and tendencies within and towards which methodology, and thus the education of teachers for teaching basic mathematics must develop in the future.*

Keywords: *Methodology of teaching mathematics, primary school teacher, education of teachers.*

Проф. Д-р Снежана МИРАСЧИЕВА
Факултет за образовни науки
Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, Македонија

САМООЦЕНУВАЊЕ НА СТУДЕНТИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО ДИДАКТИКА КАКО СОВРЕМЕНА ТЕНДЕНЦИЈА НА НАСТАВНИЧКИТЕ ФАКУЛТЕТИ

Резиме: *Трудот е обид да ги претстави искуствата од примената на еден нов пристап во оценувањето на постигањата на студентите и тоа во контекст на активно учество во насока на самооценување. Поконкретно овде се претставени искуствата од вклучувањето на студентите во процесот на вреднување на постигањата во текот на наставата по Дидактика на Факултетот за образовни науки во Штип.*

Клучни зборови: *евалуација, настава, формативно оценување.*

Воведни размислувања

Модернизацијата во образованието подразбира следење на современите тенденции во сите сфери и на сите нивоа во образованието. Тоа со други зборови значи дека тенденцијата не го исклучува ниту еден сегмент од образованието што еднакво се однесува и на циклусот кој го опфаќа високото образование. Во тој домен се и наставничките факултети. Од своја страна пак процесот на модернизација подразбира промени во курикулумите, содржините, организацијата и евалуацијата на наставата. Намерата во трудот не е да ги елаборираме сите промени, ниту да претставиме пресек на модерните трендови затоа што тие досега се истражувани во различни домени и од различни аспекти. Нашата намера е да претставиме еден момент од сложениот процес на модернизација чие решение не е изолирано од целината. Всушност, станува збор за процесот на евалуација во наставата на наставничките факултети, поконкретно во наставата по Дидактика на Факултетот за образовни науки во Штип. Современите текови и процеси за обезбедување современо образование и во тој контекст модерна настава и флексибилен приод, ја афирмираат потребата од современо вреднување и оценување на постигањата на личноста која учи. Научните сознанија и досегашна практика покажаа дека оценувањето на постигањата на индивидуите кои учат има силна рефлексја и релевантност во квалитетот на образовниот процес. Квалитетот во образованието е посебен проблем, кој покрај многу други фактори е поврзан и со оценувањето. Но, оценувањето и оценката не го одразуваат квалитетот на знаењата.

За значењето и суштината на оценувањето

Имајќи го во предвид фактот дека евалуацијата е сложен и суптилен проблем, чувствуваме потреба од јасна поимска и суштинска дистинкција. Вреднувањето (евалуацијата) е сложен процес кој поминува низ неколку етапи: следење, проверување и оценување. Нашиот предмет на интерес е оценувањето. Уште на почетокот го поставивме прашањето за тоа што претставува оценувањето. Во литературата се среќаваат многубројни дефиниции на поимот оценување во образованието. Овде ќе се навратиме на оние кои се поврзани со нашиот предмет на интерес. Во дел од дефинициите, оценувањето се дефинира како „постапка на определување или придавање на бројчана (нумеричка) или категоријална вредност на она што се оценува“.¹ Ако се почитува најдлабокото значење на изразот, ќе констатираме дека оценувањето не е синоним за мерење, туку ја вклучува идејата за „вреднување“ бидејќи навистина подразбира припишување на одредено значење на информациите. Во литературата се среќаваат и определби според кои оценувањето се дефинира како процес на давање на судови за постигањата на оној кој учи во одредено подрачје, а тоа се оценките, како резултат на процесот на оценување. Во оценувањето се врши селекција на успешното и неуспешното, позитивното и негативното однесување, поаѓајќи од утврдените стандарди и критериуми. Всушност, со следењето и проверувањето се спознава и утврдува состојбата на постигањата и позитивните промени кај индивидуите кои учат, а со оценувањето се утврдува нивната вредност. Оценувањето, може да се сфати поконкретно како сознаен процес каде во голема мера е застапено индиректното мерење, при што оценувачот не располага со строго определени мерни единици. Оценувањето не може да се замисли без споредување. Значи, преку споредувањето се утврдува односот меѓу постигнувањата и целите. Тоа е вистинскиот предмет на процесот на оценување. Оценувањето во наставниот процес е многу важна компонента за правилно и квалитетно операционализирање на воспитно-образовниот процес, односно активност со која директно се поврзува квалитетот на образованието. За тоа говори фактот што целокупниот процес на оценување е уреден со законски и нормативни акти (правилници, упатства, норми, стандарди, критериуми), според кои се постапува во воспитно-образовните институции. Според тоа, оценувањето е споредување на утврдената актуелна состојба на постигањата во процесот на настава со посакуваната состојба, односно со стандардите, со она што се очекува и се смета дека треба да биде постигнато. На тој начин се идентификува и определува вредноста на истите.

¹ Зборот оценување во македонскиот јазик доаѓа од *оцени*, што значи: 1. определи вредноста, цената на нешто; 2. прецени, даде преценка за размерот, количината и сл. на нешто; 3. даде мислење, суд за вредноста на некое уметничко и сл. дело; 4. за успехот на ученик, студент и сл. (Речник на македонски јазик II, 1965, стр. 117)

Тајната на оценувањето е во посветеноста за квалитет. Квалитетното оценување денес се наметнува како услов и фактор за обезбедување квалитет во образованието и унапредување на постапките за оценување на постигањата на учесниците во процесот на настава. Затоа, императивно треба да се создава современ, флексибилен и сеопфатен систем на оценување во образованието кое ќе одговори на предизвиците и потребите на општеството во 21-от век. Барањето за поголема ефикасност и квалитет во образованието како и за стандардни резултати во наставата и учењето ја нагласува потребата од надминување на униформноста на вреднувањето и оценувањето и бара примена на нови форми, методи, постапки и модели на оценување во различни образовни ситуации. Суштинските прашања во тој процес се определени во предметот на следење и оценување како и развојот на способностите на оценуваниот. Всушност, постои тесна поврзаност меѓу процесот на оценување во наставата и квалитетот во образованието. Обезбедувањето на квалитет во образованието бара голема одговорност во оценувањето. Структурата на успехот и степенот на сфаќање и разбирање на наставните содржини, начинот на постигнување на целите, самостојноста во работата, креативниот пристап во наставата и учењето се битни детерминанти за квалитетот на образованието. Оттука, оценувањето на напредокот на индивидуата која учи има значајна психолошка и општествена димензија.² Всушност квалитетот во образованието подразбира и поголем квалитет во процесот на оценување. А дескрипторите определени како објективност, реалност, целосност (интегралност) и транспарентност се основните карактеристики на квалитетот во оценувањето. Дефинирањето на поимот оценување ја содржи суштината на процесот и упатува на неговото значење. Во тој контекст, за оценувањето говориме како за составен и интегрален дел на наставниот процес. Како последна етапа од еден наставен циклус истовремено претставува насочувач на процесот на планирање и подготовка на следниот циклус. На тој начин, процесот на оценување е основната алка која ги спојува циклусите на наставата и ги опфаќа разновидните аспекти на учење. Ова значи дека во процесот на оценување се обезбедуваат информации врз основа на кои се донесуваат значајни одлуки за наставата и за процесот на учењето кој следи. Повратните информации од оценувањето овозможуваат адекватен избор на образовни задачи, примена на соодветни наставни методи, планирање на активности за учење, правилен избор на пригодни материјали за работа и диференцијација на процесот на учење. Ваквите секојдневни активности го ставаат оценувањето во центарот на наставата и на учењето. Односно учењето, поучувањето и оценувањето се трите компоненти на наставата, кои меѓусебно се поврзани и го формираат основниот дидактички микро - систем. Идејата дека оценувањето, поучувањето и учењето се интегрирани е основна водилка на процесот на учење во насока на постигнување на поставените цели. Затоа оценувањето не

²Мурати, Ц. (2012). Квалитетното оценување денес: фактори и обусловувања. [www.wper.org.mk/mk/mk/oc enuvanje/ conference /Docs / Xheladin%20Murati.pdf](http://www.wper.org.mk/mk/mk/oc%20enuvanje/conference/Docs/Xheladin%20Murati.pdf)

треба да се доживува како краен производ на поучувањето и учењето, туку повеќе како континуиран процес кој обезбедува повратна информација на субјектите во наставата за постигнувањата и ефектите на процесите на поучување и учење.³ А оценката е слика за напредокот на субјектот кој учи во одреден период. Информациите за тоа како учи индивидуата (процесот на учењето) и за тоа што научила (производ на учењето). Овие елементи од сликата информираат за текот и резултатите на процесот на учење во насока на: планирање на натамошниот тек на процесот на учење согласно поставените цели од програмата; информација за содржините и целите на наставните содржини; истражување и идентификација за моделот на успешно учење; избор и примена на соодветни наставни методи и стратегии; контрола и проверка на текот на напредокот на субјектот кој учи и акумулација и систематизација на информациите за постигањата.

Краток преглед на образовните реформи и состојби во македонскиот образовен систем

Во Македонија, како и во многу други земји во регионот, во образованието се спроведуваат голем број на реформи насочени кон обезбедување на висок квалитет во образованието. Овие реформски зафати имаат за цел да обезбедат компатибилност со образовните стандарди во Европа и светот. Во контекст на осовременувањето на оценувањето, дел од клучните поими се идентификуваат како стандарди, критериуми и норми. Секој од овие поими има посебно значење. Стандардот е всушност опис на потребното ниво на квалитет според кој може да се проценува практиката, без да се даваат прецизни процени за степенот на исполнетоста на барањата. Образовните стандарди ги опфаќаат: целите на образованието, содржините, условите за реализација на програмите и системот на оценување на постигањата на учениците. Со нив се утврдува нивото на подготовката на учениците согласно со развојните потреби на општеството, но и на личноста на ученикот. Се смета дека образовните стандарди го претставуваат минималното ниво на знаења, умеења и развој на способностите кај учениците од одредена возраст. Тие се однесуваат на содржините и квалитетот на образованието. Со нив се утврдува што треба да знаат и да можат да прават учениците по завршувањето на одреден степен (циклус) од образованието.⁴ Постои јасна врска меѓу целите и содржините на наставата и оценувањето (меѓу она што се учи и поучува и она што се оценува - кохерентност во наставата). Предметот на оценување е определен од наставните цели и содржини. Стандардите првенствено се користат заради планирање на оценувањето, обезбедување на квалитет, што ќе придонесе за подобрува-

³Бјекић, Д., Папић, М. Ж. (2005). Оцењивање, Београд: Министарство просвете и спорта Р. Србије, стр 6-7.

⁴ Поповски, К. (2005): Училишна докомологија. Скопје: Китано, 116-126.

ње на наставата и оценувањето и за само-проценка на квалитетот на оценувањето во институциите. Од исходите на оценувањето зависи како ќе се одвива наставата и кон какви цели ќе се стреми, а ученикот има активна улога во процесот на оценување. Во тој контекст е и пристапот во процесот на оценување во контекст на определување на примена на различни методи како: повратна информација, поставување прашања, есејски прашања, самооценување и заедничко оценување од соучениците, портфолио, изведбени активности и проекти. Впрочем, методите на оценување треба да произлегуваат од наставните цели и очекуваните исходи-секој метод да претставува најсоодветен начин за проверка на даден исход. Различните методи не само што нудат можност за доаѓање до оценката на различни начини, туку треба заедно да се користат. Наместо да се изведува оценка врз основа на постигањата што ученикот ги покажал на еден применет метод, оценката треба да ги одрази постигањата на повеќе исходи на оценување применети во текот на наставата. Оценката е само дел од процесот на оценување односно оценувањето е повеќе од ставање оценка и истите методи можат да се користат и без да водат до оценка. Согласно предметот на интерес во трудот во следните редови ќе се задржиме на самооценувањето. Самооценувањето е во функција на студентите при што тие го следат и оценуваат својот напредок во учењето со што имаат можност за широко согледување и оценување на процесот на учење (а не само ефектите). Важно е однапред точно да знаат што се очекува од нив и со која цел се користи самооценувањето. Ефектите од самооценувањето за студентите се следните: практикување (вежбање) на интелектуалната автономија (обезбедува повисок степен на саморегулација на однесување); учат поефикасно; преземаат одговорност за сопственото учење; учествуваат во формирањето на критериуми за оценување; учат од самиот процес на оценување, ги анализираат сопствените резултати, размислуваат каде и како можат да се подобрат, што оперативно може ефикасно да се изведе преку учеството во водењето на портфолиото и неговото користење како начин на вреднување на постигањата на студентите. Тоа е еден вид на самоспознавање, во кое личноста критички се однесува кон себе, тоа е однос кон себе и оценка-самооценка на сопствената личност. Притоа, личноста себеси „се гледа со очите на другите“. Самооценувањето е израз на зрелоста за сопственото самоспознавање. Улогата на наставникот во самооценувањето на студентот може да биде посредничка со основна цел да го насочува процесот на самооценување и да ја коментира само постапката, а не и самооценувањето на студентот. Самооценувањето е тесно поврзано со заедничкото оценување на студентите. Иако е во функција на развивање на аналитичко-критичкиот приод сепак овие два начина на оценување во својата ефективност и ефикасност се движат во ист правец. Имено, ефектите на заедничкото оценување на студентите се однесуваат на: стекнување со знаење и разбирање; учеството во процесот на оценување ја намалува досадата; ја подобрува концентрацијата и мотивацијата; често ги истражуваат сопствените ставови и мислења во врска со постигањата и очекуваните исходи; задо-

волни со можноста да се споредат сопствените достигнувања; уверени дека идните резултати ќе им бидат подобри; го олеснува процесот на самооценување; ја зголемува довербата во процесот на оценување; зголемена ангажираност на студентот во сите сегменти на наставниот процес и учење. И покрај тоа, ограничувањата се во однос на тоа што: тешко да се избегнат личните предрасуди и личните параметри меѓу врсниците; несигурност во сопствената способност за оценување; тешкотии при интерпретација на критериумите; отпор да се вклучат во процесот на заедничкото оценување (бидејќи некои студенти оценувањето го сфаќаат како казнена и дискриминаторска постапка, а не како можност за унапредување на своите вештини и знаења); неподготвеност на учениците за ваква форма на оценување. Комуникацијата меѓу субјектите во наставата, во процесот на заедничкото оценување, ќе биде успешна само ако оценката, што (како повратна информација) ја дава наставникот, соодветствува на оценката што ја прифаќа студентот-оној кому таа му е наменета. Затоа, може да се каже дека автор на вистинската оценка е и оценуваниот и оценувачот. Во однос на временската димензија, дел од образовните реформи упатуваат на формативното и сумативно оценување. При тоа во формативното оценување се вклучува интервенција на наставникот во текот на процесот на учење со цел да прибере повратна информација која ја користи за да го води/организира понатамошното учење и поучување Основата на формативното оценување е тоа што прибраните информации се користат за да се прилагоди работата на наставникот со цел да се постигнат целите на учењето. Во однос на видовите на формативното следење, тие имаат менлив карактер, па се менуваат во текот на учебната година во зависност од целта. Оценките/ вреднувањата се изразуваат со усни и /или писмени коментари, собирање и архивирање на докази во портфолијата (резултати на ученици) за сумирање на постигањата на учениците и давање на оценка. Сумативното оценување, пак се однесува на кумулативните оценувања, и обично се врши на крајот на извесна тема или тематска целина, со намера да се стекне увид во тоа што извесен ученик научил, или за квалитетот на учењето, и да се даде суд за неговата работа според извесни стандарди. Макар што ние често мислиме за сумативното оценување како на традиционални објективни тестови, ова не треба да биде таков случај. На пример, сумативните оценувања можат да следат по извесна акумулација на евиденција собрана во текот на извесен временски период, како во збирка на изработки на студентот. Тоа говори за континуираноста на процесот на оценување.

Од нашите искуства

Бранот на образовни реформи го зафати и високото образование, во сите сегменти не исклучувајќи го процесот на следење, проверување и оценување. Имено, од перспектива на формативното оценување и различните методи на оценување, почитувајќи го комплексниот принцип на оце-

нување, воведена е програма за следење, проверување и оценување на постигањата на студентите. При тоа оценката е продукт на повеќе активности како редовност и присутност во наставата, изработка на семинарски работи како и повремено проверување на напредокот на студентите преку колоквиуми. Движејќи се овие контекстуални рамки на процесот на следење, проверување и оценување, а имајќи ги во предвид спецификите на содржините и целите на наставата по Дидактика, листата на методи на оценување е проширена, па покрај горенаведените, се воведени уште: индивидуални проекти и нивна јавна презентација, домашна работа, самостојна работа на час. Согласно методот на оценување, се одредени и вредностите на оценката. Тие се содржина на портфолиото на студентот. Од друга страна, за квалитетот на изработката на индивидуалните проектни активности и нивната јавна презентација, оценувањето е јавно, транспарентно од страна на студентите и наставникот. Со целокупната постапка студентите се запознаваат на почетокот на учебната година. Овие чекори се превземени согласно дефинираните компетенции кои се во функција на целите на наставата по Дидактика, очекуваните резултати како и специфичноста на наставните содржини по Дидактика. Всушност, после јавната презентација на сопствената проектна активност, секој студент имаше можност да биде оценуван од останатите студенти но и самиот да ја оцени сопствената работа, опишно и бројчано. Сите оценки беа бележени со што се богатеше портфолиото на студентот. Ваквиот пристап во препаративната, оперативна и верификативна фаза од наставата по Дидактика имаше за цел да ги подготви студентите - идни наставници и за планирање и реализација на процесот на оценување во наставата, воопшто. Исто така претпоставивме дека овој начин на вклучување на студентите во сите етапи од наставата ќе има позитивна рефлексија врз постигањата на студентите во наставата по Дидактика, ќе ги поттикне студентите на критичко мислење, а со тоа ќе се обезбедат услови за активно учество, партнерски односи и демократска клима во наставата. Во истражувањето беа опфатени вкупно 210 студенти кои ја следеа наставата по Дидактика на Факултетот за образовни науки, во период од 2009 до 2013 година. За ефектите од примената на овие методи на оценување, го испитавме мислењето на студентите на крајот од учебната година (кога впрочем завршуваше наставата по Дидактика). Во форма на краток писмен исказ студентите ја оценуваат наставата по Дидактика од аспект на начинот на организирање и реализирање. Нивниот исказ всушност беше одговор на прашањата: Што им се допаѓа во наставата по Дидактика и давање на предлози за одделни промени во начинот на реализација на наставата, доколку имаат. Претпоставката дека студентите имаат позитивно мислење и изедначени ставови за примената на методите на оценување во наставата по Дидактика, се потврди. Речиси 85% од студентите опфатени во истражувањето ценат дека на овој начин се почитува нивната личност бидејќи рамноправно учествуваат во формирањето на оценката на нивните постигања. За 71 % од студентите самооценувањето има позитивно влијание врз нивниот однос кон наставата, изразен во зго-

лемување на активната партиципација во наставата. Самооценувањето во наставата по Дидактика ја поттикнува и разви самокритичноста ценат 39 % од студентите, а 47% од нив чувствувале партнерска и соработничка атмосфера за време на часовите по Дидактика, што силно се одразило на нивните постигнувања во наставата.

Заклучни согледувања, предлози и сугестии

Оценувањето на постигањата на студентите во современите развојни и реформски процеси е комплексно прашање ако се имаат предвид сложеноста на процесот на оценувањето на знаењата и постигнатите резултати, неговото општествено, педагошко-психолошко и докимолошко значење и брзиот развој на докимолошките истражувања и сознанија, од друга страна, кои бараат ефикасно имплементирање во педагошката практика. Самооценувањето и оценувањето меѓу себе се есенцијални прашања и содржини кои треба да се научат. Саморефлексијата на студентите и нивното разбирање е корисно за моделирање на процесот на настава понатаму, а нивната повратна информација е индикатор за сферите на идни дејствувања на наставникот. Оценувањето може да ги менува студентите, да ги развиваат и покажат длабокото разбирање во комуникацијата меѓу индивидуални разлики или пак да ги промовира студентите со предиспозиции и можности за успех. Оценувањето ќе ја постигне својата цел кога „јазикот на оценувањето“ ќе се трансформира во „јазик на инструктивна, поучувачка активност“. (Brookhart, 2003)⁵. Наставниците можат да користат разни варијанти на методи на оценување. Така, следењето овозможува идентификација на прогресот на студентите но и на проблемите и бариерите во процесот на учење. Добра е практиката ако во оценувањето е присутна повратната информација и коментарите на студентите за нивното учење. На тој начин ќе можат да направат преглед на коректните и некоректни перформанси. Повратната информација секогаш содржи начини за докажување на учењето во иднина. Како и да наставниците кои само ја соопштуваат оценката или нивото не даваат потполна повратна информација која ќе му помогне на студентот во учењето. Негативните ефекти од ваквата повратна информација се емпириски потврдени.

Оценувањето е всушност есенцијална компонента на практиката на курикулумот. Оценувањето е процес на размена на информации во оперирањето со курикулумот како и при донесувањето на одлуки за учењето на студентите, курикулумот, планирањето и определбите на образовната политика. Заради тоа, оправдани се сугестиите според кои оценувањето и

⁵ Brookhart, S. M. (2003): Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: issue and practice in Mikre*, F. (2010): The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. *Ethiopian Journal of Educational & Science*, 5,2,107

курикулумот треба да се интегрираат во континуитет во круг на планирање на курикулумот, оперативност, примена и евалуација. Со други зборови, самооценувањето кореспондира со конструктивистичката теориска платформа затоа што влијае на моделот на знаење на субјектот кој учи, но и го следи правецот на холистичкиот приод кон личноста. На крај, не треба да се заборави дека оценувањето има круцијалната улога во формирањето на култура за учење.

Литература

1. ПЗМ. (1965): *Речник на македонски јазик II*. Скопје: Просветно дело.
2. Бјекић, Д., Папић, М. Ж. (2005): *Оцењување*. Београд: Министарство просвете и спорта Р. Србије.
3. Gipps, C. V. (1999): Socio-cultural aspects of assessment. In P.D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 24, 355–392.
4. Лакинска, Б. (1997): Односот меѓу целите на наставата и оценувањето на успехот на учениците. Во *Зборник на трудови од меѓународниот симпозиум на тема: Оценувања на постигањата на учениците*. Скопје: МОН.
5. Mikre, F. (2010): The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. *Ethiopian Journal of Educational & Science*, 5,2, 101-114.
6. Мурати, Ц. (2012): *Квалитетното оценување денес: фактори и обусловувања*, Retrieved of April, 24 2012 from WWW: [http://www.ep.orgw.p.mk/mk/oceanuvanje/conference/Docs/Xheladin % 20Murati.pdf](http://www.ep.orgw.p.mk/mk/oceanuvanje/conference/Docs/Xheladin%20Murati.pdf).
7. Поповски, К. (2005): *Училишна докимологија*. Скопје: Китано.
8. Filer, A. (2003): *Assessment: Social Practice and Social Product*. London: Routledge.
9. Shepard, A. L. (2000): The Role of Assessment in a Learning Culture. *AERA Annual Meeting*. New Orleans, LA, 29, 7, 4-14.

Snezana Mirascieva, Ph.D.

SELF ASSESSMENT OF STUDENTS IN TEACHING DIDACTICS AS A MODERN TENDENCY OF THE TEACHING FACULTY

Abstract: *This paper is an attempt to present experiences from the application of the new approach in assessment of students' achievements in the context in the active participation in self-evaluation. More concretely, we present experiences from including students into the process of assessment of the achievements during the teaching of Didactics at the Faculty of Educational Sciences in Stip.*

Keywords: *evaluation, teaching, formative assessment.*

Доц. др Христо ПЕТРЕСКИ
Универзитет ЕСРА Париз – Скопје – Њујорк
Скопје, Македонија

УЛОГА И ФУНКЦИЈА САЈМОВА КЊИГА У ВАННАСТАВНИМ, АЛИ И НАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА

Сажетак: У педагошкој теорији често се говори и о ваннаставним активностима. Те се активности углавном везују за организовање активности ученика и наставника у слободном времену. Наставни рад као основна компонента образовања и васпитања у припремању младих за живот и даље остаје доминантан облик рада у школи. Али, поред обавезних часова, одлична форма, која је истовремено и обавезна и добровољна, која спаја и наставну и ваннаставну сферу је организована школска посета сајмовима књига.

Један од најбољих примера, светла тачка на том плану је традиционални Београдски сајам књига. Тамо током школског дана, али и у току осталих сајамских дана – ври као у пчелињој кошници. Ученици уносе и доносе живост и младост на сајам књига. Након сусрета са писцима и њиховог присуства на промоцијама књига, ученици се враћају кући не само са купљеним новим књигама, већ и са другачијим и новим представама, новим утисцима, знањима и сазнањима, па и новим успоменама...

Кључне речи: сајам књига, обавезна настава, ваннаставне активности, организована посете.

Сајмови књига су „простори слободе“, као што је лепо био означен и одређен и овогодишњи Београдски сајам књига. На Сајму књига се представило 490 излагача, од којих је 48 било из иностранства. Књига и књижевност су својеврсно подручје слободе, подручје маште, имажинације које не познаје границе и ограничења. Књига има моћ да мења друштвену стварност, да се бори против сваке врсте неслободе. "Простори слободе" истовремено наглашавају и проблематизују везу аутора, текста и друштвеног тренутка...

Сваке године ученици посећују ову светковину културе, једну од најстаријих и најважнијих књижевних манифестација у земљи и региону. Овој ваннаставној активности прикључило се више хиљада ученика. Они су разгледали понуду готово свих штандова књига, али су највише куповали књиге повезане са наставом, научном и епском фантастиком, као и стручне књиге из ИТ области.

На Међународном сајму књига у Београду из године у годину окупља се све већи број издавача из бивше Југославије и целог света, тако да је, после сајмова у Франкфурту и Варшави, постао највеће стециште издавача из Европе, Америке, Азије и Африке. У Београду су се сусретале, и још увек се сусрећу, културе Истока и Запада.

Неки кажу да су сајмови књига одмор и релаксација за ђаке и наставнике, али нас у овом раду не занима толико та туристичко-рекреативна компонента, већ васпитно-образовне и едукативне димензије.

У оквиру програма *Линије културе*, ученици су имали прилику да обиђу Сајам књига и уживају у шаренилу и гунгули сајамске атмосфере. Гужва је била велика, у току је био школски дан, када сајам посећују ученици из школа широм Србије. Након обиласка сајма деца су се вратила кућама задовољна излетом, опремљена књигама, балонима, привесцима, бецевима и пуна утисака. Школа је овом приликом допунила своје фондове актуелним насловима за децу, тако да се овом догађају радују и нестрпљиво очекују резултате посете Београдском сајму књига сви ученици школа.

На Београдском сајму књига посетиоци су могли да учествују у заједничком писању кратке приче, дебатама о креативности, култури, бренду, идентитету, радионицама креативног писања, дизајна књига и постера, промоцијама издавачких кућа и пројеката, пројекцијама филмова, потписивању књига и бројним промоцијама...

Веома занимљив је био програм *Читање Европе* (дебате о Европи: “Шта се подразумева под ЕУ. Идентитет и различитост” и “Разговарамо о Европи”), па онда *Креативност као покретачка снага друштва*, радионице: *Постер*, *Дизајн насловне стране* и *Илустрација књига*, предавања и читалачка дружења, као и многи други програми, садржаји и активности...

Школски дан на Београдском сајму књига је увек препознатљив, јединствен и може се рећи да већ представља бренд на сајмовима књига.

На сајмовима књига редовно гостују књижевне секције и секције које промовишу креативно писање. Оне најчешће учествују у креативним радионицама. При том, ученици се друже са познатим писцима, разговарају са њим и упознају се са њиховим темама и мотивима, као и са пишчевим тајнама, техникама и делима.

На пример, ученици су имали прилику да се упознају и друже са шведском списатељицом Леном Олмарк, која је била гост овогодишњег Сајма. Задатак ученика био је да пре ових сусрета у паровима напишу 6 прича о духовима, пошто се шведска списатељица бави овом тематиком. Лена Олмарк је писац сценарија, творац стрипова и писац за омладину и децу. Она је са ученицима дискутовала о причама које су написали, па су ученици имали креативне задатке да осмисле нове завршетке својих и туђих прича, промене детаље или креирају нове карактере. Тако су деца имала прилику да лично учествују у преобликовању прича и да се упознају ближе са вештином приповедања. Сама ауторка је била изненађена квалитетом прича које су ученици сами написали, као и разноликошћу тема о којима су писали. Изразила је жељу да се сарадња настави, те је тако договорено да ученици наставе да пишу и да своје приче постављају на блог Шведске амбасаде како би остали у контакту са овом списатељицом.

Ученици су били истински радосни због учешћа у ваншколским активностима, које су од њих захтевале сналажење у практичним и креативним задацима који развијају комуникативност и маштовитост, а алтернативни приступ активном учењу и усвајању нових садржаја представљао је право освежење.

Овогодишњи форум Београдског сајма књига одвијао се под називом *Бринуте о књизи*. Овакви програми имају за циљ јавну и еснафску артикулацију појединих проблема, али и практичну димензију у смислу упо-

знавања јавности са конкретним проблемима у државном и друштвеном третману књиге и издаваштва, као и предлагања системских решења за област културе. Програми који су се бавили сличним темама су:

Медијски простор слободе за књигу – Шта за културни и издавачки сектор значе најновије измене медијских закона? (Разговор су водили представници медија и стручњаци за медије);

Интернационални модели представљања и популаризације књижевности – немачки, словеначки и српски примери из праксе (Учесници: директори најугледнијих светских сајмова књига);

Коме и чему су потребне јавне набавке у издаваштву и библиотекарству – о последицама актуелног Закона о јавним набавкама у домену издаваштва и библиотекарства (Разговарали су представници издавача, библиотекара, министарства културе и финансија);

Књижевна периодика – потреба или баласт?;

Како књижевност за децу учинити видљивом? – да ли се и колико програми културних институција, као и издавача неучбеничке литературе користе у школском програму; какве су везе између министарства културе и образовања у погледу заједничких програма и циљева;

Књижевност као простор слободе – водио се разговор о облицима савремене цензуре и слободе писаца; о односу "идентитета" и "слободе" у делима појединих савремених аутора; о "хумору" као градивном и катарзичном својству књижевног текста; о интимној поезији као "микропростору слободе";

Криза и отпор и Између дуга и слободе су програми у оквиру којих су угледни европски филозофи и теоретичари разговарали о свеprisутном проблему "дуга и дуговања", о протестима грађана, уметника и интелектуалаца широм света, о дубоко узнемирујућим, али и охрабрујућим примерима евентуалног проширивања простора слободе;

Волим да читам је интерактивни програм за децу и младе.

Први пут на Београдском сајму књига реализовани су програми посвећени деци и младима у форми ликовно-књижевних радионица, дружења са писцима и трибина.

Програм *Стрип сале* је и ове године представио најупечатљивија стрип остварења објављена између два сајма.

Изложбе: Прва и ретка издања књига П. П. Његоша, Ј. Дучића и М. Црњанског; *Памтићу све* је изложба о животу и стваралаштву Десанке Максимовић; *Стрипови и обележивачи* назив је изложбе радова студената ФПУ; даље, *Култура ћирилице, Дани ћирилице Баваниште*.

Преводи: Део овогодишњих програма финансијски је помогла европска мрежа за књижевност и књиге – Традуки.

Издавачи представљају је програмски сегмент у оквиру којег су издавачи представили своја нова издања и омогућили непосредни сусрет и разговор између читалаца и аутора.

Школски дан – овај сајамски дан био је посвећен организованим посетама ученика, наставника, школских библиотекара, студената и професора. Том приликом био је организован посебан програм намењен деци и младима.

Породични дани – током ових дана породицама је омогућено да посете Београдски сајам књига уз посебне попусте.

У оквиру Сајма књига додељено је више награда. Награде су додељене у категоријама: издавач године, издавачки подухват године, де-чија књига године и најлепша књига. Осим ових, додељена је и награда "Доситеј Обрадовић" која се од 2007. године додељује страном издавачу за континуирани допринос у објављивању и промоцији српске књижевности. И ове године била је настављена акција прикупљања књига за најугроже-није библиотеке у Србији.

Ово су биле најзначајније и најзанимљивије тематске целине Београдског сајма књига, као илустрација његовог садржаја и програма, које су привукле највећу пажњу и у којима су ученици и њихови наставни-ци најчешће и највише учествовали.

Хале Београдског сајма врвеле су од граје неколико хиљада учени-ка основних и средњих школа који су дошли из свих крајева Србије да обиђу Сајам књига у оквиру традиционалног *Школског дана*. Ђаци су са великим интересовањем разгледали штандове на којима су издавачи при-премили разноврсне програме, промоције, радионице, наградне игре, као и попусте на књиге.

За Танјугову анкету ученице из Панчева казале су да их највише интересују романи и бестселери, али и разгледнице, привесци који се могу набавити по повољним ценама. Оне су казале да им је забавно и то што на Сајму могу да упознају своје вршњаке из других градова и школа, а посебно им је било интересантно што су биле у прилици да виде и познате глумце. Једна ученица основне школе из Београда, рекла је да је дошла на радио-ницу о студирању и учењу француског језика у Француској коју је органи-зовао Француски културни центар и да ће за викенд поново посетити Са-јам да би купила књиге које је занимају. Група петнаестогодишњих учени-ка из Новог Сада казала је да би више волели да на Сајму књига има више симулација видео игрица јер су им забавније од књига. Средњошколци из Младеновца казали су да им се веома допала презентација факултета јер желе да се упознају са начином рада како би се уписали на неки од њих. Такође, они су били јако задовољни што су видели и познате писце.

Централна национална манифестација посвећена књигама била је сво-јевидна мешавина књижевних, књижарских, изложбено-културних, едукатив-них, забавних, али и других пословних и образовно-васпитних садржаја.

Уз продајне изложбе више хиљада наслова, Београдски сајам књи-га био је крцат и бројним пропратним садржајима као што су: презентаци-је, доделе награда, разговори са ауторима, књижевне радионице, квизови за подстицање читања, округли столови и слични догађаји.

Да је Београдски сајам књига манифестација од велике културне важности, најбоље је посведочила река посетиоца која је врвела и узавре-ла између многобројних штандова у свим сајамским халама.

Ученици су могли да виде и науче који су врхунски стандарди из-даваштва, шта је то лепа и вредна књижевност, да се упознају са великим избором дечјих књига и часописа, да сазнају који су највећи и најпознати-ји национални књижевни пројекти и слично.

Многи издавачи, значајни сајамски попусти, врева и гужва међу посетиоцима, уобичајена, позната, тако драга свечана атмосфера чине овај празник књиге неодољивим и толико примамљивим да га морате посећивати из године у годину. Највећа драж Сајма књига је у томе што су на једном месту многобројни поклоници писане речи – и писци, и читаоци, и издавачи, и књижари. Са ким год да заподенете разговор, биће то разговор о нечему лепом и/или културном и/или паметном.

„Књиге, браћо моја, књиге, а не звона и прапорце!“ Европски ђак, Доситеј Обрадовић, знао је да писменост отвара још једне очи људима, оне кроз које душа гледа даље, много даље од оног брда, оне шуме, оног крша, даље од ове муке свакодневне. „Звона и прапорци“ из поменутог цитата представљају догму и незнање, док је књига излазница из сујeverја и заосталости и саветује нас да све оно што немамо, позајмимо од себе! Писмен народ чита, а неписмен слуша! Писмен размишља својом главом, а неписмен туђом!

У педагошкој теорији појављују се разни термини за организоване активности ученика у слободном времену, као што су – ваннаставне активности ученика и изборни предмети. Наставни рад као основна компонента васпитања и образовања у припремању младих за живот и даље остаје као доминантан облик рада у школи. Међутим, у наставним плановима и програмима за основне и средње школе указује се на улогу слободних активности и њиховом доприносу у остваривању циљева и задатака васпитнообразовног рада. Наиме, слободне активности пружају много веће могућности него што може да пружи обавезна настава, посебно стога што се стицање знања, умења и навика стално освежава и допуњује у складу са најновијим достигнућима и тековинама науке, технике и на тај начин омогућава да се цела та активност актуализира и усклађује са увек новим и све сложенијим потребама и интересима ученика. У слободним активностима ученици имају већу самосталност у раду и најзад, слободне ученичке активности пружају могућност у много већој мери него обавезна настава да се теорија ближе повеже са праксом.

У наставним плановима свих образовних профила, у свим разредима предвиђени су часови слободних активности. Отуда, годишњим планирањем треба обухватити и активности ученика као што су: посете погонима или лабораторијама после одређене теме, посете музејима, сајмовима књига и слично. Слободне активности омогућавају и помажу да се ученици растерете од наставе, да се при том упознају са подручјима која нису обрађена у програму развијајући при том своје склоности и таленте, чувајући тако своју различитост, поштујући посебност другог, упознајући при том своје социјално окружење. Слободне активности развијају код ученика осећај припадности колективу и такмичарски дух, развијају одговорне и савесне личности, развијају осећај за поштовање и чување различитости на културном и уметничком подручју, за укључивање у културна догађања у окружењу.

Наставници и ученици, али и њихови родитељи према својим интересовањима бирају одређене ваннаставне активности међу понуђеним активностима. Сама могућност избора мења код ученика однос према раду и његову одговорност за сопствене одлуке. Пример активности и тема које

се могу понудити ученицима: спортски дани, посете позоришној, музичкој, филмској представи, изложби, упознавање са културним и историјским знаменитостима свог окружења, дани природе, обрада еколошких проблема, посета сајмовима (књига, информатике)...

Васпитање деце и ученика може и треба се посматрати из више углова и становишта: педагошког, психолошког, социолошког, историјског, филозофског, информатичког, антрополошког, књижевног, уметничког, интердисциплинарног и других аспеката и њихових саставних и иманентних компоненти. Тако, и ова наша данашња тема представља само један сићушни део ширег образовно-васпитног конгломерата изборних (факултативних) процеса који започињу у школи, али не завршавају ту, већ се настављају и излазе и изван школе.

Посете сајмовима књига најближе су библиотекама и читаоницама, тј. књизи, лектури и читању, али ту је и сегмент слободних ваншколских активности, ту су ђачке екскурзије и туристичке посете значајнијим местима и локалитетима...

Стога, предлажемо да посете сајмовима књига обавезно уђу и буду саставни и обавезни део главног школског програма наставе. Јер, нема бољих и целисходнијих школских посета од посета сајмовима књига; тамо се рађају љубав према књизи и навика читања, ученици се сусрећу са писцима од којих већину познају само из уџбеника и лектира, подстичу се још више да читају и пишу, упознају се са опремом и дизајном књига, уче се лепом укусу и стварају навике за континуирану и самосталну куповину књига, часописа и других издања...

Hristo Petreski, Ph.D.

ROLE AND FUNCTION OF BOOK FAIRS IN EXTRACURRICULAR AND CURRICULAR ACTIVITIES

Abstract: *In pedagogical theory, very often extracurricular activities are the subject matter of many discussions and they are mainly related to students' and teachers' activities in their free time. Teaching work as a basic component of education in preparing young people for life remains dominant form of school work. But, except compulsory classes, an excellent form of work which is compulsory and optional at the same time, i.e. which joins together curricular and extracurricular sphere – are organized school visits to Book fairs.*

One of the best examples is traditional Belgrade book fair, which has a great number of visitors every day of the fair.

Students bring life and youth to the Book fair, but after meeting authors and attending book promotions, they go back home not only with the new books they bought, but with different and new viewpoints, impressions, knowledge...

Keywords: *fair, book, compulsory teaching, extracurricular activities, organized visits.*

ВАСПИТНО ДЕЛОВАЊЕ АНДРИЋЕВЕ ПРИПОВЕТКЕ *КЊИГА**

Сажетак: *Васпитање је било и остало честа тема многих књижевних уметничких дела, па и Андрићевих. Иво Андрић има већи број приповедака о деци у којима је на различит начин обрађена тема васпитања. Неке од њих су заступљене у данашњем наставном програму и васпитно утичу на ученике. Познато је да је васпитање процес којим се изграђују позитивне особине личности, ставови, погледи на живот и свет, карактерне, моралне радње и друштвене вредности. Овај рад има за циљ да расветли и афирмише Андрићеву приповетку „Књига“ и да је доведе у непосредну везу са васпитним, педагошким и психолошким сазнањима и искуствима. Тежићемо ка закључку да књижевност може васпитно да делује на ученике и да их подстиче да развијају и негују љубав према књизи.*

Кључне речи: *васпитање, књижевност, И. Андрић, ученик, књига.*

У данашње време све је мање читалаца, а све више књига. Томе доприноси модерно време, јер, не само што су читаоци пробирљиви, већ их више интересује Интернет, преко кога се лакше долази до информација и тема. Ипак, може се приметити да у мањим местима, где има мање Интернета, књига још увек има своју улогу. Тамо се књига не заборавља тако лако. Осим тога, ако родитељи, учитељи, наставници или другови нису заинтересовали дете за неку књигу, онда и не постоји интересовање да читањем имају неки посебан доживљај.

Међутим, не може се заборавити колико је књига некада имала своју улогу. Тада је књига за децу била непревазиђена вредност („Бели очњак“ Џека Лондона, „Доживљаји Тома Сојера“ Марка Твена, „Гуливерова путовања“ Џонатана Свифта, „Орлови рано лете“ Бранка Ћопића и др.). Читали смо и код куће и у школи. Нисмо могли да замислимо да нам време пролази, а да не прочитамо књигу коју смо одабрали и коју желимо брзо да упознамо. Књиге смо стално држали уз себе, и кад смо полазили да се играмо само смо је накратко остављали на степеницама, али смо знали да нас она чека за даље дружење. Када се у младости навикнете на књигу, то остаје стално присутно.

Тада смо страшно читали све што је било ново. Тако смо упознали руску, француску, енглеску, италијанску књижевност. Били смо истрајни и нисмо могли да верујемо да је неки наш друг то већ прочитао а ми још нисмо.

* Рад је урађен у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, бр. 178028, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Тада нисмо могли ни да претпоставимо да ће се једног дана све променити и да ће књига за нову омладину имати друго значење. Данас не виђамо да неко држи књигу у руци на улици. Све се променило.

Однос детета према књизи био је условљен разним чиниоцима, нпр. односом родитеља према избору књиге и препоруци за читање, односом и утицајем учитеља или библиотекара. Сада је то углавном потиснуто; сви су презаузети, па не стижу да контактирају с децом путем књиге. А тај новонастали однос детета према књизи, пројектоваће његову будућност, усмеравање интереса, па и начин живота. Приметно је да је данас однос према књизи видно промењен, јер се читаност своди углавном на оно што је обавезно за школу. Интерес за читање књиге је потпуно опао и тиме се осиромашило духовни живот детета, које је све чешће корисник тривијалних садржаја који га брзо освајају. Изненађујуће је то да поједина деца тајно читају књиге и не смеју о томе да причају друговима у разреду, јер би тада били исмејани да су застарели и превазиђени; иако би књига требало стално да буде основа за право уживање и стицање нових искустава. Нажалост, данас је уздржан благонаклони однос детета према књизи, а и књига као уметничка, образовна и васпитна вредност претрпела је метаморфозу у култури. Изгледа да се многа дела читају у скраћеним, сажетим облицима, што је само информација о том делу. Тако се детињство данас изменило, а књижевност постаје монотона и без праве провокације.

Када посматрамо улогу и судбину књижевности у нашем времену, видимо да је она знатно промењена. Судбина књижевности је данас свакако повезана са судбином савремене културе, односно судбине савременог света и васпитања. Васпитање је процес планског и систематског усавршавања интелектуалних, емоционалних, моралних и духовних својстава и способности детета, али и одраслог. Као облик социјализације, васпитање је усмерено на уобличавање понашања у социјално пожељном смеру. Овај процес може бити индивидуални и групни. Основно полазиште у разматрању односа васпитања и образовања састоји се у томе да се оба ова процеса међусобно садрже и прожимају, при чему се често истиче да је васпитање шири и свеобухватнији појам и процес који у себи неминовно садржи процес образовања. У суштини, може се рећи да је васпитање свеукупно педагошко деловање на све сфере човековог бића. Усмерено је на изграђивање и формирање целовите људске личности. Образовање је део ширег процеса васпитања и усмерен је на стицање знања и развој практичних способности личности.

Васпитање је било и остало честа тема многих књижевноуметничких дела, па и Андрићевих. Литерарни опус Иве Андрића испуњен је ненаметљивим, али јасно формулисаним рефлексима прикладним за разноврсна испитивања (Башчаревић 2008: 5). Он има већи број приповедака о деци у којима је на различит начин обрађена тема васпитања. Неке од њих су заступљене у данашњем наставном програму и васпитно утичу на ученике. Познато је да је васпитање процес којим се изграђују позитивне особине личности, ставови, погледи на живот и свет, карактерне, моралне радње и

друштвене вредности. Овај рад има за циљ да расветли и афирмише Андрићеву приповетку „Књига“ и да је доведе у непосредну везу са васпитним, педагошким и психолошким сазнањима и искуствима. Тежићемо ка закључку да књижевност може васпитно да делује на ученике и да их подстиче да развијају и негују љубав према књизи.

Сваки покушај тумачења Андрићевог књижевног дела, посебно његових приповедака, суочава нас, већ на самом почетку, са низом недоумица и потешкоћа, будући да многе идеје, аналитичке перспективе старих и нових истраживача, инвентивност књижевних критичара, историчара, есејиста представљају читаву библиотеку литературе о стваралаштву врсног великана која се свакодневно повећава.

Непрестано трагајући за личним уметничким виђењима света, Иво Андрић се бавио готово свим књижевним врстама, али највише приповетком. Приповетка је централна форма поливалентног књижевног опуса Иве Андрића. Прича је за Андрића доказ постојања онога који приповеда, који слуша и о коме или о чему се прича, креативни језички чин у којем се конституише његова визија света.

Андрић је у свом пространом, слојевитом делу дао дирљиве приче о деци, о њиховим скривеним животним жељама и загонетним преживљавањима. Он није писао за децу, нити је био дечји писац. Његово виђење деце и детињства је друкчије од виђења других писаца. Свестан да је човек биће које се непрестано развија, Андрић се детињству и деци враћао у зрелим годинама живота. То враћање је било као вид психоанализе, као чежња за откривањем минулог. У том откривању писац није ни педагог ни родитељ, већ само уметник. Зато су његове приче о деци и детињству више студије о малим бићима наивне и невинне страсти, него приче у којима се безазленој дескрипцијом износе догодовштине дечјег света.

Предмет Андрићеве уметничке и људске радозналости су несхваћена тајновита и скривена дешавања у деци. Ова је тема врло мало обрађена у књижевности. И баш то дечје, скривено, несхватљиво и неизрециво мучење у себи, праћено страховима, несаницом и немиром, Андрић је психолошком анализом приказао тако да га је довео до несвакидашњег уметничког остварења. Он се помно бавио сложеним и замршеним сплетом манифестација дечје маште и игре, слутњи и доживљаја реалности, најчешће у њиховом грубом и суровом виду.

Тематика из дечјег живота у Андрићевом делу датира још из времена када је штампао књиге песама „Ех Ponto“ и „Немири“. И у једној и у другој књизи налазимо поетске записе о деци. Писац је, међутим, почео да се интересује за тематику дечјег света и феномен детињства негде око 1935-36. године.¹ Већ у том периоду настали су први радови, и то „Приче из детињства“ које чине три кратке приче, а касније и остали, сврстани у познату књигу „Деца“. У тим првим скицама може се открити колико је

¹ Објављује причу *Деца* у *Српском књижевном гласнику*, Београд, књ. XLVI, бр. 7, 1935, 485-490.

писац био склон аналитичком продубљивању човека у малом. Андрић је децу посматрао као одрасла бића. „Мали људи“, каже Андрић у приповеци „Деца“ (1935), „које ми зовемо „деца“, имају своје велике болове и дуге патње, које после као мудри и одрасли људи заборављају. (...) А кад бисмо могли да се спустимо натраг у детињство, као у клупу основне школе из које смо давно изишли, ми бисмо их опет угледали. Тамо доле, под тим углом, ти болови и те патње живе и даље и даље постоје као свака стварност“ (Андрић 1996: 50).

Мотив књиге налазимо и у другим Андрићевим делима. У краћој приповеци „Први пут у циркусу“ присутна је зачуђеност детета пред шаренилом књижарског излога. „Много је година прошло од тада“, записао је касније Андрић, „много сам књига видео у свом свету, неколико сам написао, али књиге из скромног излога мале књижаре у Сарајеву – нисам никада заборавио.“ Други списи са истом тематиком су: „Како сам улазио у свет књиге и књижевност“; „Библиотека“; „Књига није луксуз“; „Библиотека наша насušна.“²

Једна од најбољих Андрићевих приповедака која говори о деци јесте приповетка „Књига“. За њу слободно можемо рећи да је право ремек-дело, сведочанство о анализи једног облика страха. Ова је прича скоро без фабуле и слика је безазленог чина дечје неспретности и испаштања због „кривице“ коју је дете починило нехотичним испуштањем из руку књиге из библиотеке. Дечакова жарка жеља да чита и путује пределима и световима о којима се у књигама говори, прекинути су у тренутку оштећења књиге узете на читање. Обузет предметом своје мучнине на јави и у сну, не желећи да икоме повери оно што га тишти, дечак окајава своју неспретност у изолацији, сумњи и страху од казне, водећи тајни разговор са собом над скривеном књигом, без утехе и наде да ће се све лепо завршити. Књига га непрестано враћа себи, он не може да је се ослободи, она је попут море, али изненађен срећним завршетком, запрепашћен је сазнањем о раскораку између онога што човек у себи преживљава и онога што стварност ван њега индицира.

Прича „Књига“ је психолошка интроспекција детета које се понаша превише озбиљно и које се са јаком дозом бола и страха суочава са тешкоћама на првим животним корацима. У уобличавању овог људског стања се састоји мајсторство Андрићевог приповедања. Приповетка „Књига“ има сасвим једноставан сиже: дечак са нестрпљењем чека да се упише у III разред гимназије (то је данас седми разред основне школе) и тиме стекне право да користи књиге из школске библиотеке; када је дочекао тај дан и први пут ушао у школску библиотеку, сусрео се са врло непријатним професором – библиотекараром; при силаску низ школске степенице испала му је књига из руке и искоричила се; наступају велике бриге – како вратити књигу непријатном професору – библиотекарару; кад се усудио, након два месеца, да књигу некако повезану, врати, библиотекар је није ни погледао, већ је бацио на гомилу осталих књига.

² Сви наведени списи се налазе у збирци *О књизи и библиотеци*, „Библиотекар“, Београд, 1996, 59-77.

Познато је да је васпитање процес којим се изграђују позитивне особине личности, ставови, погледи на живот и свет, карактерне, моралне радње и друштвене вредности (Вучић 2001: 56). Централно место у сижеу приповетке припада дечаковим страховањима од професора – библиотекара и љубави према књизи, што указује на његово васпитање у целини. Дечак/ученик је судионик стваралачких активности које су усмерене на његово васпитање, интегрисање у друштвену заједницу и изграђивање самосталне, слободне и критичке личности. То је дечак са развијеним интересовањем за књигу. Његову радозналост за тајне које се крију у књигама којих толико има по књижарама и библиотекама, а до којих он не може да дође, појачала је нетрпељивост према незанимљивим уџбеницима које је он, због сиромаштва, добијао бесплатно. Мучила га је помисао „да са тим уџбеницима мора провести годину дана и из њих редовно учити“ (Андрић 1981: 66). Он је хтео у онај лепши свет књига и књижевности и стога је једва чекао да постане ученик III разреда тадашње аустро-угарске гимназије и да стекне право да узима књиге из школске библиотеке.

Колико је он осећао љубав према добрим књигама, види се по његовом понашању при првом сусрету са школском библиотеком, кад је дошло, чинило му се, до „остварења једног дуго сањаног и живо живљеног тренутка“ (Андрић 1981: 66). Тај за њега велики тренутак кварио је једино „начин говора о тако великим и свечаним стварима“ (Андрић 1981: 67) професора – библиотекара, али се тај говор још није односио на њега, па је „заборављао на професора и на ђаке и само гледао“ (Андрић 1981: 67). Колико је била велика његова глад за књигама, види се из његовог жаљења, а то је „осећао као бол“ (Андрић 1981: 68) – „што мора да се одлучи само за једну књигу“ (Андрић 1981: 68). Он жели „да мирно и слободно прегледа сва три ормана и да разгледа све књиге и да листа по њима“ (Андрић 1981: 68). Јер, „шта је једна књига, па и најлепша, кад човек зна да постоје толике стотине и хиљаде других књига“ (Андрић 1981: 69), питао се дечак, и жалио што не може да добије „бар три-четири“ (Андрић 1981: 69) и „да не стрепи, док чита једну од њих, да ће за који сат доћи до краја и да неће имати шта да чита“ (Андрић 1981: 69).

Навођењем ових делова приповедачког текста, чврсто је поткрепљена полазна тврдња да је у приповеци реч о дечаку са изузетно снажном љубављу према књизи. На овоме је битно инсистирати, јер ће његови „душевни ломови“, који су последица узимања прве књиге из школске библиотеке, утолико бити тежи, уколико се зна каква га је жарка жеља вукла ка тој књизи.

Кључна реч приче јесте одредница *библиотека*. Библиотека означава не само ерудитска знања, већ једну велику загонетку и изазов, могућност да се искорачи из једноличне сиве свакодневице у један лепши свет. Средство које чини овај прелаз јесте – књига. Зато се њој прилази као реликвији, светом предмету, са страхопоштовањем. Љубав према књизи као извору сазнања и лепоте, тињала је код дечака, расла заједно с њим, увећавала се при помисли колико је то благо које човек никада неће до краја моћи да открије, колико је мудрости потребно да га књига оживи.

Дечак носи у себи двогодишњу жељу која расте постепено – да чита нешто о путовањима, да „се служи гимназијском библиотеком из лепе и научне књижевности.“ Међутим, зна да ће се то обећање обистинити само у трећем разреду гимназије. До тада посматра имена ђака са велике црне табле који имају писмо код служитеља. Писмо је алтернатива књиге, са свим тим „[...] маркама, поштанским жиговима и свим траговима даљине и путовања, [...] са ко зна каквим порукама, важним, лепим и занимљивим“, мали прозор према свету. Њему нема ко да пише, он нема те среће да га добије, његово се име појављује само на малој табли поред имена сиромашних ђака коме се издају бесплатно стари уџбеници, употребљаване књиге. Дечаку се гаде те књиге на којима има трагова туђег рада и живота, пуне трагова мрља јела и пића, прибележака са стране, ситних цртежа, неумесних примедби, мрзи те књиге које су прошле кроз руке толиких сиромашних ученика. Сања о неким чистим, лепим књигама са белим страницама на којима пишу крупним словима нека радосна открића. Две године сања дан и сат када ће смети и он да узме на читање неко илустровано дело које је видео код старијих другова.

Сусрет са пуно очекиваним сном, са библиотекарском је разочаравајући. Није случајно, можда, што се то догодило једног уторника (народно сујеверје о баксузном дану). Опис ентеријера чувене библиотеке је шкрт. То је „хладовита уска соба, поред чијих су зидова били ормани пуни књига, поређане иза стакла.“ Дечакову фрустрацију и разочарење Андрић описује градацијски: дете мора да се брзо одлучи за једну–једину књигу од стотина или хиљада које се налазе у три велика ормана; гужва је, књиге се издају једном месечно; не види их добро јер су сакривене иза стакла, себично чуване од професора – библиотекара; и уплашен је да му професор не надене неки подругљив надимак. Књига коју му пружа професор, „Експедиције у поларне крајеве“, сугестивна је у тој хладној атмосфери.

Пишчев уметнички рефлектор у овој причи усмерен је, међутим, на психолошким преживљавањима дечака који грешком оштећује корице позајмљене књиге из школске библиотеке. Месецима страхује како да се јави пред лицем библиотекара – чувара и преда му оштећену књигу. Његов страх добија циновске димензије. Дубина психолошке нарације, у функцији дограђивања централног тока приче, не успорава ритам нарације, напротив, убрзава га, али не темпорално већ у интензитету.

Страх узима све више маха. Дечак постаје усамљен, повучен у себе; смршао је, попустио у учењу, постао је сујеверан, почео је да заобилази књижаре и да одговара ћутањем на свако питање у вези са библиотеком, а да нико то није приметио. Коначно, скупивши храброст, купио је туткало, и кришом, невешто залепио књигу. Примање сведочанства и оцена условљено је враћањем књиге. Након пет месеци, следи друго суочавање са Кербером библиотеке. Овога пута професор је „натмурен и таман, са јаким подочњацима и нездравом бојом“ изгледао као болестан човек. Да ли се то остварила божја правда и саслушала дечакове молитве?

Чињеница је да се десило нешто неочекивано – библиотекар није ни приметио оштећене листове, а дечак је терет читавог света скинуо са душе за сва времена. „Десило се највеће чудо: да се ништа није десило.“

Изненађење је било толико велико, да ни радост није могла да нађе у њему „места ни одјека“. Тог момента дете постаје зрео човек и прелази у свет одраслих.

Када говоримо о сегменту васпитања, неопходно је указати на опхођење професора – библиотекара у коме нема много разумевања за дечаккову невољу. Значајно место у сижеу приповетке припада и дечаковим страховањима од професора – библиотекара. Тај човек је својим физичким изгледом и начином говора сејао страх свуда око себе. То је дечак осетио још док је задивљено зурио у ормане пуне књига, док га се његов „суви и подругљиви начин говора“ (Андрић 1981: 71) није непосредно тицао. И у сну и на јави носио је у себи слику „дебелог, риђег човека, брзих покрета и оштре речи“ (Андрић 1981: 71). Такав портрет јасно говори какав се карактер под њим крије. Овај професор имао је склоност да ученицима надева погрдна имена и ти надимци су им остајали као белег за цео живот. Дечак је толико обузет осећањем страха, да доживљава дубоке душевне трауме. Тим страхом паралисан је цео његов духовни живот. Питање, како вратити искоричену књигу том неугодном човеку, испуњава његове снове и јаву. Због море која га притиска, занемарује учење, мршави, физички пропада. Међу бројним решењима свога проблема, размишља чак и о смрти.

Та дубока страховања од професора – библиотекара иако би се, при површнијем читању текста, рекло да су пренаглашена, дочарана су крајње уверљиво и сугестивно. Та сугестивност је остварена вештим бирањем психолошких података о изгледу и понашању професора-библиотекара и, још више, о преживљавањима од њега уплашеног дечака. Управо та, до танчина разрађена психологија ликова представља највећу вредност у овој приповеци. Дечак, главни јунак приповетке, страда без сопствене кривице због понашања професора – библиотекара. Улога професора – библиотекара је да оплемењује, образује и васпитава, а он чини супротно. За дечакове невоље нема много разумевања ни професор грчког језика, јер и он би му „поставио два питања и додавши несигурне одговоре, само сикћући и са невидљивом мржњом изговорио: 'На место!'“ (Андрић 1981: 72). Дечак није боље пролазио ни с другима. Ако је неко, као професор математике, и увиђао да се са дечаком нешто необично догађа, јер је био навикао да од њега добија „другачије одговоре“ (Андрић 1981: 72), није улазио у разлоге дечакових патњи. Међутим, његов апел: „Прени се, човече!“ (Андрић 1981: 72), уносио је бар трачак ведрине у сивило дечакове душе. Али, то је било све што му је из ведријих духовних сфера долазило. Судбина овога дечака је тужна, а за то ће сваки читалац његовог узраста осуђивати старије који не примећују шта се са децом догађа, било да су у библиотеци, било у учионици.

На крају, закључујемо да ова приповетка васпитно делује на све ученике, јер их учи какви они не треба да буду као одрасли људи. Она их подстиче да развијају и негују љубав према књизи. Размишљање о детету и књизи, без обзира на тренутна збивања и незавидан положај књиге због сталног утицаја медија, ипак би требало завршити оптимистички и поверовати да ће књига ипак доћи на своје место и имати стални углед који јој припада.

Литература

1. Андрић, Иво, *Изабрана дела*, књ. 9, *Деца*, Просвета, Београд, 1996.
2. Андрић, Иво, *Деца*, Сабрана дела, „Свјетлост“, Срајево, 1981.
3. Баковљев, Милан, *Основи педагогије*, Виша школа за васпитаче, Вршац, 1997.
4. Бандић, Милош, *Иво Андрић. Загонетка ведрине*, Матица српска, Нови Сад, 1963.
5. Башчаревић, Снежана, *Легенде и симболи у Андрићевим романима*, “Филип Вишњић”, Београд, 2008.
6. Богдановић, Милан, „Иво Андрић“, у: *Стари и нови*, књ. III, „Просвета“, Београд, 1961.
7. Валон, Анри, *Психички развој детета*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1999.
8. Вучић, Лидија, *Педагошка психологија*, Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије, Београд, 2001.
9. Диклић, Звонимир, *Књижевни лик у настави, сценској и филмској уметности*, „Школска књига“, Загреб, 1978.
10. Ђорђевић, Стојан, *Теорија рецепције и интеркултурни приступ књижевности*, Књижевност, 1-2, Београд, 1995.
11. Ингарден, Роман, *О сазнавању књижевноуметничког дела*, СКЗ, Београд, 1975.
12. Ингарден, Роман, *Доживљај, уметничко дело, вредност*, "Нолит", Београд, 1975.

Snežana S. Baščarević, Ph.D.

EDUCATIONAL PERFORMANCE OF ANDRIĆ'S STORY *THE BOOK*

Abstract: *The education was and still is a common theme of many literary and artistic works, including Andrić. Ivo Andrić has a number of short stories for children in which the differently processed subject of education. Some of them are represented in today's Curriculum and educational impact on students. It is well known that education is the process by which they build a positive personality traits, attitudes, views on life and the world, character, moral values and social actions. This paper aims to clarify and affirm Andrić's short story „The Book“ and to bring it into close contact with the educational, pedagogical and psychological knowledge and experience. We will strive to the conclusion that educational literature can act on students and encourage them to develop and foster a love of books.*

Keywords: *education, literature, I. Andrić, student, books.*

Проф. мр Бранко ПОПОВИЋ
Учитељски факултет у Ужицу

Проф. др Марина ЈАЊИЋ
Филозофски факултет у Нишу

САВРЕМЕНИ АСПЕКТ У НАСТАВИ СЦЕНСКЕ УМЕТНОСТИ

Резиме: У овом раду се говори о савременом аспект у настави предмета Сценске уметности на учитељским факултетима. То се, пре свега, односи на регионално, европоцентрично и мултикултурално изучавање сценских уметности. Наводе се примери сценских уметности кроз различите историјске периоде, који потврђују сценско стваралаштво разних народа са Балкана. Ту се, пре свега, мисли на епоху настанка сценских уметности старе Грчке и старог Рима, затим на средњовековну литургијску драму, настанак луткарског позоришта на Балкану, као и појаву и утицај турског театра сенке „Карађоз“ и српског луткарског позоришта „Куку Тодоре“. Истиче се значај рада појединих аутора и њихових дела, попут Есхила, Софокла и Еурипида, као и Платина и Теренција. У раду се обрађује појам познатих сценских жанрова: трагедија, комедија, али и мимика и пантомима, мистерија, миракл и слично.

Кључне речи: савременост, мултикултурални аспект, сценска уметност, стара Грчка, стари Рим, литургијске драме, театар сенки „Карађоз“.

Сценске уметности данас

На свим учитељским факултетима у нас, а такође и у региону, на скоро исти начин изучавају се сценске уметности. Циљеви и исходи тог предмета су да студенте упозна са уметношћу позоришта, опере, балета, луткарског позоришта, кабареа – ради разумевања њиховог значаја за развој цивилизације и могућности примене стеченог знања у пракси, током будућег рада са децом. Допунски циљеви произилазе из основних и подразумевају обогаћивање основних знања из ове области поспешујући квалитетније критичко расуђивање у ери изразите популарности сценских уметности. Будући учитељ треба да познаје историјски развој сценских уметности, процес настанка уметничког дела, основне сценске жанрове, најзначајније сценске ствараоце, али, пре свега, треба да упозна културно наслеђе не само свог народа, већ, у овом случају, и веома вредну и богату баштину балканских народа на којима се темељи европска култура.

Сценска уметност је синкретичка (грч. – *јединственост, нерашчлањивост*) уметност, што значи да у себи подразумева и многе друге уметности као што су: књижевност, музика, сликарство, вајарство, архитектура. То значи да сценске уметности од данашњег гледаоца, али и све више интерактивног посматрача, очекују широки дијапазон знања из различитих уметничких дисциплина и њихову спремност на нову реалност, па и на откривање нових вредности учитавањем нових „сазнајних мапа“.

„Cognitive mapping (сазнајне мапе) је најмање артикулисана али и најважнија Џејмсонова теорија. Суштинска је, јер представља психологију која недостаје политички несвесном, политичку ивицу историјске анализе постмодернизма и методолошко оправдање Џејмсоновог подухвата. Термин је преузет из дела *Слика града* (MIT Press, 1960) који га је користио да опише средство којим људи дају смисао својој урбаној околини. У суштини он функционише као пресек личног и друштвеног који омогућава људима да функционишу у урбаном простору којим се крећу. За Џејмсона, сазнајне мапе су начин разумевања како представа индивиде о свом друштвеном свету може измаћи традиционалној критици представљања, јер је мапирање тесно повезано са праксом – са успешнијим прилагођавањем урбаног простора индивидуи“ (MacCabe 1992: XIII).

Од традиционалног сукоба култура типа „Исток – Запад“ или „моје – туђе“, културни ремепинг који стиже са постмодерном и њеним главним протагонистом Фредриком Џејмсоном подразумева стварање нове реалности која укључује етнографију, геополитику, географију и тиме сурову, па и милитантну глобализацију чини интеркултуралном и мултикултуралном. Савремене тенденције сценских уметности, а ту се пре свега мисли на: драмски театар, оперу, балет и луткарско позориште, тежи све више ка универзалним вредностима – полазећи од локалног ка глобалном или ка глокалном.

Нови картографски модели успевају да досегну неколико веома важних постигнућа неопходних у савременом читавању сценских уметности.

„Пре свега она (картографирања) померају традиционалистички приступ у третирању саме културне топографије, која је, до сада, била европоцентрична. Овај приступ из основа мења позицију читаоца – гледаоца опросторивањем искуства савременог посматрача и омогућава му лагодно смештање у светски скуп културалних и међукултуралних констелација. Дакако, овај приступ има и ревизионистички карактер у односу на досадашњи оријенталистички приступ према текстовима који пристижу са истока, а са Балкана, нарочито.“ (Поповић 2008: 70).

Друга, не мање битна особеност оваквог читавања јесте и неминовно померање перспективе која је ишла од центра ка периферији, а сада креће од периферије ка центру, при чему она није постала синтетизована у новој слици света, већ наново преломљена, све са жељом да се сценске уметности приближе савременом човеку.

На тај начин уметност подстиче стварање и нове глобалне свести, која битно одступа од недостатне, империјалне географске карте. У таквим околностима неопходно је прилагодити и курикулуме, а нарочито за предмет Сценска уметност, који у својој суштини садржи мултикултурални аспект и омогућава студентима лакше укључивање у процес глобалног ремепинга, у чему и они имају битну креативну или, још тачније, интерактивну улогу.

Мултикултуралност је данас тема глобалне дебате и разликују се два приступа овој теми. Један је политички и односи се „на захтеве које постављају мањине како би стекле посебна административна и/или поли-

тичка права унутар националне државе“ (Семприни 1999: 35–36). Други приступ се назива културолошким. Ту се пажња усмерава на захтеве група које се пре могу окарактерисати као „социјални покрети“, а формирани су око система заједничких вредности, око стила хомогеног живота, око осећања идентитета или колективне припадности, или око заједничког искуства маргинализације. У сржи терминолошког одређења мултикултуралности је појам културе. При томе, кад говоримо о сценским уметностима, јасно мислимо на ову другу интерпретацију. Она игнорише поделе на западњачку или источњачку културу или ону својствену појединим америчким мултикултуристима који је везују за особене социјалне групе. Дакле, треба се држати темељног појма културе за коју је Слободан Јовановић рекао: „Када је реч о култури једног народа, морају се узети у обзир све грање његовог духовног живота: не само његова наука, него исто тако његова вера и морал, његова књижевност и уметност, његова политика и право, његова војска и привреда, његови обичаји и забаве“ (Јовановић 1991: 566).

Сценске уметности на учитељском факултету имају важну дескриптивну (лат. – *описивање, оцртавање без тумачења*), али и интегративну функцију у тумачењу света у коме живимо.

Дескриптивну функцију, јер нам приближава друштво и културу чији смо саставни део, јача нам осећај припадности, тражи од нас да је штитимо и развијамо, али и интегративну, јер нас повезује са окружењем, упућује нас на заједништво са другим културама и њихово међусобно прожимање.

Мултикултуралност сценских уметности

Сценске уметности су се развиле из бројних пратеатарских обреда и ритуала. Али, успостављање везе између примитивних обреда у којима се, на пример, славила обнова животних циклуса приликом смене годишњих доба и савременог позоришта не тежи ка изједначавању тих, ипак, различитих изражајних форми, већ дефинисању колективне потребе за игром, за представљањем. Савремена сценска уметност је директно повезана с појавом Диониса у митологији старе Грчке у чију част су се организовали махнити обреди. Дионис је дошао из Тракије и био је бог вина и винове лозе. Његова појава се доводи у везу са обновом вегетације, отуда и Дионисов раскалашни карактер који је подсећао на наднаравну плодност. Био је у антици познат и као бог Бахус, окружен сатирима (били су пола људи, а пола животиње) и женама, пратиљама менадама. У његову славу су певани дитирамби, хорске песме и извођене трагедије у време Великих дионизијских игара. Сваки писац је припремао тетралогију, састављену од три трагедије и сатирске драме.

Атина као да је најједном искочила из друштва примитивних народа и снажно закорачила у свет високоразвијених цивилизација са позориштем као темељом културног развоја. Бројна позоришна здања под отвореним небом, која се и данас налазе сачувана у Грчкој или Турској,

сведоче о високо развијеној цивилизацији. На то нас подсећају дела великих писаца као што су Есхил, Софокле и Еурипид, али и оскудна историјска документа попут Аристотелове „Поетике“, Херодотове „Историје“ и донекле чувене вазе из Промомоса. „На предњем делу ове велике вазе садржај украса су глумци, а не драма, док је задњи део ваза фантазија сатирске теме, која нема ничег заједничког са припремама за представу, приказаним напред“ (Молинари 1982: 32).

Ова ваза нас недвосмислено упућује на постојање позоришне игре и на неке елементе позоришне уметности као што су маске. Ако је балканској и светској култури стара Грчка оставила у наслеђе позориште и трагедију као жанр, онда је преко Аристофана и нарочито Тит Макција Плаута из старог Рима свет добио комедију препуну оргијастичког смеха. „Драмски писци одувек су од њега позајмљивали, посебно заплете. Интересантан случај представља дело *Menekmi* са најкомпликованијим заплетом који је икада написао. Махинације се врте око близанаца и неспоразума који отуда проистичу. Шекспир је користио исто средство, али је удвостручио број близанаца и учетворостручио неспоразуме у *Комедији забуна*“ (Харвуд 1998: 86). Сличан је случај и са његовом комедијом *Aulularia* која говори о тврдичлуку. Јасно је да су ову комедију познавали и Молијер, који је написао *Тврдицу*, затим Дубровчанин, Марин Држић са драмом *Скуп*, па и Србин Јован Стерија Поповић с комедијом *Кир Јања*.

Посебно место у стварању савремене комедије припада Теренцију, који нам је оставио суптилну, добро вођену комедију. Иако је рођен као роб у северној Африци, снагом сопствене интелигенције досегао је аристократске кругове старог Рима. По предању, умро је од туге, јер се изгубио пртљак са његовим новим и тек написаним комадима. Из времена старог Рима остаће нам у наслеђе и пантомима, имитирање – које се у почетку изводило уз обиље текста – да би касније неки Ливије Андроник, који се толико напрезао да је остао без гласа, само изводио пантомиму без текста, а поред себе је имао тумача или певача који је текст саопштавао или певао публици.

С распадом Западног римског царства као да је нестало и званично, организовано позориште. Нарочито је то било изражено током средњег века и јачања хришћанске цркве, и то не само у западној Европи, већ и на Балкану. У време кад слаavimo 1700 година Миланског едикта, треба да се сетимо и утицаја хришћанства на развој сценских уметности, и код нас и у окружењу. Развој српског позоришта и српских сценских уметности је нераскидиво везан за појаву хришћанства и утицаје које је трпело од култура других народа, нарочито оних на Балканском полуострву.

Словени на Балканско полуострво долазе током VI и VII века, а хришћанство примају у IX веку. Може се са сигурношћу тврдити да је Византија оставила трајни белег на развој српске културе. Велике заслуге за развој културе код Словена имају солунска браћа Константин, у калуђерству познат као Ћирило, и Методије. Они су по наредби византијског цара Михаила превели најзначајније хришћанске књиге на словенски, који је дуго био службени језик, познат као старословенски. Током средњег века

хришћанска црква је била велики противник позоришта. Тако је Јован Дамаскин, грчки црквени отац (око 670–750), прекоревао народ због обожавања мима и *hypokritesa* (*одговарач*). У VI веку се јављају дромене као први почеци драмске форме а која није лаичко позориште.

У дроменама се као теме јављају Христова страдања и Лазарево оживљавање, а написане су у развијеној драмској форми по угледу на античка дела и представљају зачетак литургијске драме. Ту су и дромене (старогрчка реч – *радити, деловати*) које се изводе као процесција на празник Цвети и познати драмски троп – *Три младића у пећи огњеној*. Након раскола који се догодио 1054. године, католичка црква је постала прилагодљивија, што је довело до већег утицаја на развој лаичког позоришта.

У српским земљама најчешће су гостовале глумачке трупе из Византије – мимичари, Немачке – шпилмани, Русије – скомороси (стигли из Византије и први пут се помињу 1068. године), Италије и Дубровника – буфони, хистриони, глумзи и сл. Они су наступали на вашарима, народним светковинама, на дворовима...

Представе су приказиване у време празника, нерадних дана да би се окупио већи број публике.

Номоканон или **Законоправило** (Крмчија) је један од кључних докумената који нам говори о постојању глумаца у то доба. Име је добила по глаголу *крманити* – *управљати бродом*, у овом случају црквеном државом. Први **Номоканон** Јована Схоластика потиче из VI века и био је познат Светом Сави који је дао да се преведе и сам је у томе учествовао. У њему се јасно каже да *није дозвољено у часне дане организовати позоришта, коњске трке ни нека друга игришта*.

Матија Властар, јеромонах из Солуна, написао је 1335. године **Синтагмат** у коме су алфабетским редом изложени прописи црквеног и световног права. По заповести цара Душана, **Синтагмат** је преведен на српскословенски језик и примењиван паралелно са веома напредним Душановим закоником. У **Синтагмату** глумачке вештине изједначавају се са развратом, а глумац се сматра блудником. Чак се оптужују да се различито представљају, час као робови, час као господари... Из тих докумената види се да црква није одобравала ни извођење забавних програма током панађура припремљених у част неког свеца, нарочито не у порти манастира или цркве.

На фресци *Ругање Христу*, сликаној између 1317. и 1318. године, у манастиру Старо Нагоричино, задужбини краља Милутина, виде се две особе са дугим рукавима и необичним инструментима како исмевају Спаситеља. По **Старом завету**, Њега исмевају војници, а овде је очигледно реч о некој представи која је остала забележена.

У Дечанима, задужбини Стефана Дечанског и његовог сина Душана, насликано је око 1340. како се Каиново поколење игра и весели с марамицом у руци док их прате свирачи са бубњем и са флаутом. У Леснову, задужбини српског деспота Јована Оливера, на фресци сликаној око 1347–1349. приказано је девет играча који играју коло и славе Бога.

Први податак о постојању Срба глумаца везан је за посету Изабеле дел Балцо, супруге новоизабраног напуљског краља Федерика Арагонског, у престони град Напуљ, у коме је требало да се сретне са својим супругом. Један од њених пратилаца, неостварени песник Рођери де Пачиенца бележи да су јој у градићу Ђоја приредили забаву, а том приликом је изведен и плес. Извођачи су били некакви Словени чија имена се наводе: Душко, Ђуро, Радоња, Ратко, Вук, Вукашин, Вучета, Мила, Милица, Радеља, Радо-слава, Вукосава, Ружа, Слава, Стана, Цвијета... По оскудним подацима изведена је песма о Војводи Јанку – Сибињанин Јанку, ердељском војводи Хуњади Јаношу (1387-1456).

У *Похвали Светом Сави*, Теодосије Хиландарац каже да *ову умну и духовну трпезу не износим усред коњских игара, где није прикладно о добрим делима слушати, ни на бучне улице где забављач* – Теодосије користи тачнији израз – *скомрах* него преводилац, *махнитајући, штетним бесовским песмама и лажним мудровањем душе скупљених повређује*... И други текст монаха Теодосија говори о популарности игралишта и позоришта, па он у делу *Житије и подвизи светог и преподобног оца нашег Петра у Коришкој гори* каже:

„Често, како то световни људи воле, вршњаци његови на игралишта и позоришта исхођени покушаваху да и њега силом са собом поведу, али би се он од ових истргнуо говорећи да у тим стварима са њима неће друговати“ (Теодосије 1988: 267).

Забава је ипак била дозвољена и редовно се одржавала на дворовима. Теодосије у *Житију Светом Сави* управо наводи и хвали двор Стефана Првовенчаног (велики жупан од 1196. до 1217, а српски краљ од 1217. до 1228. године). Познато је и да су током XIV и XV века вршене размене музичара и забављача између Дубровачке републике и српских племића и владара из окружења.

Током XIV века у Босни се развија ритерско-дворјанска култура, раширена у читавој средњој Европи. Тако су и они око себе држали музичаре и жонглере. Познато је и да је српски обласни господар Војислав Војиновић, који је владао од горњег Подриња до Конавла, тражио да му се из Дубровника пошаљу свирачи, што је Мало вијеће 3. фебруара 1363. године и одобрило. Глумци из Босне помињу се први пут 15. новембра 1408. године, када је у дубровачком Малом вијећу решено да се додели награда од 18 дуката двојици жонглера и лакрдијаша босанског краља Твртка Другог (1404-1409, 1421-1443).

Поред забављача за властелу, постојали су и они који су забављали обичан народ на светковинама и вашарима. У време када је српском државом владао Ђурађ Бранковић (1427–1456) забележено је да су у градским насељима стално били настањени глумци – забављачи. У Сребреници је од 1431. до 1435. године живео и радио глумац, фрулаш Радивоје Грубачевић, 1432. помиње се и Радмило. У оба случаја њихово занимање је означено као *glumaz* – италијанска ортографија, где се з чита као ц.

Позориште се код Срба као реч одомаћила од речи општесловенског глагола *позрети* – *видети, угледати*. Тако је настала и реч *позор* – *призор*. Била је позната још од IX века у Маријанском јеванђељу (X–XI века), Супрасалском зборнику из XI века и у онима писаним српском редакцијом као што је Мирослављево јеванђеље (око 1185). Именица *позориште* помиње се и у *Номоканону* и представља место где се нешто изводи.

„Реч *глума* потиче од општесловенског корена и значи смејати се, шалити се и била је позната у свим словенским језицима. Реч *глумац* јавља се први пут у *Номоканону* као синоним за реч шпилман – шпилманити, односно глуму чинити, у коме је изричито наглашено да су глумац и шпилман народни играчи“ (Марјановић 2005: 63). Глумци се помињу и у *Хиландарском медицинском кодексу*, где се за лечење огњица, које настају услед велике депресије, препоручује купка у млакој води, мазање ружиним и бадемовим уљима и слушање глумаца како свирају и играју. Ово упутство је написано између 1497. и 1499. године. Називи за трагичку радњу по античком узору (*трагос* – *јарац*) преведена је у *Номоканону* као *козлаја*, а комичка радња као *комичаскаја*.

„Има тумачења и да је *Похвално слово о кнезу Лазару* можда једини сачувани текст српског средњовековног црквеног позоришта. Похвално слово кнезу Лазару говорено је у Вазнесенској цркви у Раваници, о Видовдану 1403. или 1404. године“ (Ибид, 69).

Као могући писци помињу се патријарх Данило Трећи Бањски, или Млађи, како га још зову, безимени житељ манастира Раванице, Стефан Лазаревић или кнегиња Милица и Стефан Лазаревић. Песник Миодрог Павловић пише да је текст био тако писан да се изговори, пева и игра у простору.

Незаобилазне су и фолклорне игре у Срба, као што су коледа, лазарице, краљице, додоле и разне обичајне игре. Извођене су на збориштима, у кућама и кафанам, на улици и сл. Најинтересантнија је игра коледа која се изводи у време „некрштених дана“, од Светог Игњатија Богоносца и Божића, када се појављују караконцуле, митска бића која само коледари могу да отерају. Коледари су младићи костимирани у младу, старца или младожењу и у животињске коже. Они у свакој кући обављају магијски обред и машући моткама и сабљама терају демоне певајући: *Ми из куће, коледо, бог у кући, коледо*. За тај обред бивају награђени јајима и месом.

Лазарице представљају игру Лазаревог васкрсења, а изводе је децк Лазар од 12 до 14 година и група девојчица Лазарица.

Након Косовске битке 1389. год., српска држава је опстала још неколико деценија. То је омогућило да до 1427. Стефан Лазаревић, син кнеза Лазара, уз врховну власт угарског краља Жигмунда, сачува делимичну самосталност, привредну и културну стабилност. У својој задужбини, манастиру Ресави, или Манасији, како је још зову, 1418. године је окупио учене монахе, књижевнике и преписиваче и основао познату Ресавску школу. Сам Деспот био је писац поетског дела *Слово љубве*, упућено брату Вуку и побуњеној властели. Деспот Стефан је и аутор превода *О будућим временима*, византијског цара Лава Мудрог, са грчког на српскословенски. Већ

1402. год. настао је и запис велике књижевне вредности који је саставила и на покрову за ћивот са моштима кнеза Лазара извезла монахиња Јефимија, удова великог војводе Угљеше Мрњавчевића. Коначан губитак државности, који долази са падом Смедерева 1459. год., утицао је на дефинитивно замирање сценских уметности у средњовековној Србији. Постоје забелешке да је Димитрије Кантакузин (1435 – крај XV века), Србин стигао из Грчке, у Новом Брду читао Есхила у оригиналу и то забележио у делу *Посланица свештенику и доместику Кур Исаији* (1470–1480) залажући се за извођење Есхилове трагедије *Оковани Прометеј* и *Седморица против Тебе*.

Ипак, са турским освајањем Балкана стигло је и марионетско позориште сенки *Карађоз* или „Црнооки“. Омиљени ликови су били Црнооки и Хаци – Евад, надриучени ефендија и аристократ. У почетку *Карађоз* је служио за забаву дошљака војника у касарнама, а касније и варошана. Сатирични дух ове представе привлачио је велики број гледалаца, а нарочито су у њему уживали припадници средње класе. Представе су биле извођене за време верских празника и породичних свечаности као што су Рамадан, обрезивање, венчање и слично. Сматра се да овај јунак води порекло из Кине или Египта и да је у Турску стигао или са Циганима који током IX века напуштају Индију, или са Јеврејима који су у XV веку били протерани из Шпаније и Португалије. Ипак, највероватније је да је Карађоз стигао у Турску са султаном Селимом Првим, који га доноси из Египта у XVI веку. Ипак, било како било, ово позориште сенки запоседа најпре Анадолију, а потом и цео црноморски појас, укључујући и Балканско полуострво. Славни путописац из XVII века, Евлија Челебија, каже да је Карађоз био слаткоречиви Циганин и стални гласник византијског цара Константина. По налогу Константина, Карађоз је једном годишње одлазио у Конију, селџучком владару Аледину и ту се сусретао са Хаци-Евадом, који је Аледину преносио поруке између Меке и Бурсе. Њихови сусрети су, кажу, били толико бурни да су представљали велику забаву за окупљене грађане. Отуда и потреба уметника тога доба да оживе ову двојицу јунака као сенке на белом платну. Карађоз је био честа тема и познатих турских минијатуриста који су их записивали у *соурнамах*.

Представе овог позоришта сенки су извођене иза белог платна величине 100 x 60 центиметара, уз помоћ малих штапова дужине 40–50 центиметара. Штапови су били причвршћени за дводимензионалне ликове и држали су се у водоравном положају. Одрази би се појављивали на затегнутом екрану и представљали су ликове.

- Карађоз је лик из народа; отац са бројном породицом, сиромашан са малом кућицом у десном углу екрана, наспрам које стоји веома раскошан пашин сарај. Ову јасну алузију су препознавали сви гледаоци у публици и она је помагала да боље разумеју лик Карађоза и његову сталну борбу за правду. Но, он је и брбљив и бељив, склон преступима, одважан, и наравно, оштроуман и заједљив. С обзиром да се волшебно извлачи и из најтежих ситуација, постао је омиљени народни јунак.

- Хаџи-Евад је тип надри-мудраца, застрашеног малограђанина који стрепи од власти и користи се језиком препуним филозофских израза и метафора. Он добро познаје манире високог друштва и размеће се познанствима са припадницима више класе.
- Пијанац (Људи Бекир) је лик разметљивца који покушава да буде страх и трепет за остале ликове. Он је, заправо, јунак на језику, са врчом вина у једној руци, а са исуканом сабљом у другој. Његово поступање у комаду одаје безбедног хвалисавца.
- Досељеник са Балкана је досадан тип, кочијаш, који непрестано приповеда о свом родном завичају.
- Татин син (Челебија), љубавник, који слама женска срца; лепо обучени момак који говори истамбулским језиком.
- Европљанин или Слатководни Француз је послован човек – некад трговац, кројач, лекар – чији језик изазива смех, јер је то чудна варијанта турског језика.

На репертоару је било 28 представа, што одговара данима празника Рамадана. „Фигуре које се користе у представи понекад се праве од коњске, кравље или коже магараца (данас чак и од пластике), но само је камиља кожа у стању да издржи сва искушења времена... Делови тела лика међусобно су спојени тракама, што значи да се према жељи приказивача могу покретати глава, струк или удови“ (Јазић 2004: 96). Ово позориште сенки се дуго задржало на просторима ван Турске, нарочито у Босни и Херцеговини и Македонији, док је у Србију, највероватније преко Немачке, стигло пучко луткарско позориште – *Куку Тодоре*.

По тврдњи Србољуба Станковића, познатог српског теоретичара луткарства и редитеља, „у једној од многих варијанти Фауста, које су играли, Фауст има слугу по имену Тодор. Када на крају комада ђаво (Мефисто) дође по своје, Фауст – зовући у помоћ – запомаже: *Куку Тодоре, однесе ме ђаво*. Права луткарска комичност ове ситуације била је, изгледа, до те мере упечатљива да се ова реченица одомаћила код гледалаца и у народу“ (Мисаиловић 1991: 92).

Појавом масовних медија, а пре свих оних електронских као што су радио, а потом и телевизија, ова врста сценских уметности је изгубила на значају и очувала се једино као део историјског наслеђа. Поједини, ретки уметници и данас стварају представе као што су *Карађоз* или *Куку Тодоре* – желећи да их сачувају као део властите баштине.

Закључак

Предмет Сценске уметности на учитељским факултетима је типичан пример мултикултуралног курикулума који потврђује неопходност изучавања овог предмета на високошколским установама где се образују будући учитељи и васпитачи, јер су у прилици да се на непосредан начин упознају са веома разноврсним и испреплетаним културним наслеђем на-

рода на Балканском полуострву. Преносећи своја знања млађим нараштајима, будући учитељи и васпитачи чувају од заборавља значајан сегмент и европске културе која своје данашње домете дугује, између осталог, и народима Балкана; као што и народи Балкана данас преузимају и елементе савременог европског театра, нарочито у погледу драмске књижевности, али и у погледу нових извођачких и сценских форми као што су перформанси. Заједничко културно наслеђе у мултикултуралном Балкану пружа могућност да се у предметима који се тичу сценске уметности направе заједничке основе јединственог наставног плана и програма.

Литература

1. Јовановић, С., „Један прилог за проучавање српског националног карактера“, у: *О културном обрасцу*, у Сабрана дела, књига 12, изд. БИГЗ, Југославија, Београд, 1991.
2. Лазић, Р., *Светско луткарство*, Фото Футура, 2004, Београд.
3. Марјановић, П., *Мала историја српског позоришта: XIII–XXI век*, Позоришни музеј Војводине, Нови Сад, 2005.
4. MacCabe, C., Предговор, у: Jameson F., *The Geopolitical Aesthetic – Cinema and Space in the World System*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, BFI Publishing, London, 1992.
5. Мисаиловић, М., *Дете и позоришна уметност*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991.
6. Молилари, Ч., *Историја позоришта*, Вук Караџић, Београд, 1982.
7. Поповић, Б., *Драмски свет Љубомира Симовића*, Београдска књига, Београд, 2008.
8. Семприни, А., *Мултикултурализам*, Клио, Београд, 1999.
9. Теодосије, *Житија*, Просвета, СКЗ, Београд, 1988.
10. Харвуд, Р., *Историја позоришта*, Клио, Београд, 1998.

Branko Popovic, MA.
Marina Janjic, Ph.D.

MODERN ASPECT OF SCENIC ARTS TEACHING AT THE TEACHER TRAINING FACULTY

Abstract: *The author gives the examples of scenic arts through the different periods in history, which confirm the existence of the scenic performance of the Balkan people. The most important influences come from the theatres of the Old Greece and Rome, the church medieval drama, „Karadoz“, the Turkish theatre of shadows and the German puppet theatre.*

Keywords: *multicultural aspect, scenic arts, old Greece, old Rome, liturgical drama, „Karadoz“ the theatre of shadows.*

Д-р Деспина СИВЕВСКА
Д-р Билјана ПОПЕСКА
Факултет за образовни науки
Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, Македонија

СЛОБОДНОТО ВРЕМЕ НА СТУДЕНТИТЕ ОД ПЕДАГОШКИОТ ФАКУЛТЕТ ВО ШТИП

Резиме: Слободното време на младите е голем и значаен временски простор, кој ако е недоволно осмислен и воден, може да биде извор и место за неправилно и неприфатливо однесување и појава на зависности кај младите. Содржините со кои е исполнето слободното време на младите е важен аспект кои придонесува за формирање на нивниот идентитет и квалитет на живот во иднина. Затоа е особено важно да се обрне внимание за негово организирање и структурирање, притоа водејќи сметка за вистинските потреби на младите за забава, дружење, како и за активностите кои содржат предизвици, како и физички и ментален напор.

Имајќи ја предвид важноста на слободното време за правилно и целосно развивање на младите личности вниманието во трудот го насочивме кон идентификување на активностите со кои е исполнето слободното време на младите, со посебен акцент на студентите од Факултетот за образовни науки во Штип. На примерок од 152 испитаници, студенти во сите четири години на Факултетот за образовни науки, применивме анкетен прашалник преку кој утврдивме колку слободно време имаат студентите и со кои содржини и активности истото е исполнето. Добиените резултати ги посочуваат можните насоки за идно позитивно делување и насочување на младите кон правилен избор на активности кои ќе влијаат на севкупен позитивен развој на комплетната личност.

Клучни зборови: слободно време, активности во слободното време, студенти.

Вовед

Слободното време е составен дел од човековата активност, време вон професионалните, семејните и општествените обврски, време во кое поединецот според својата волја ги бира формите и содржините на одмор, разонода и творештво. Тоа е општествено условено, има своја содржина, целисходно е и вредносно обоено. Во слободното време секој поединец ги бира содржините и активностите со кои сака да се занимава според неговите интереси, желби, потреби и склоности.

Слободното време како општа општествена појава има свои социјални, здравствени, културни и педагошки функции кои се остваруваат преку вршење на соодветни дејности, т.е преку активностите на слободното време. Постојат бројни активности кои се изведуваат во слободното време и кои меѓусебно се разликуваат не само по содржината, туку и по намената во однос на поедини функции на слободното време.

Животот и работата на младите во слободното време е од особено значење за нашата цивилизација. Автономното и доста активно делување преку игра, хоби или творештво подразбира конкретни и планирани активности кои може да доведат до темелни промени во животот. Слободното, но осмислено време го прави животот осмислен и разновиден, организиран и креативен. На тој начин младите ја развиваат својата индивидуалност преку соодветни програми, аматерски се запознаваат во научно-технолошки, уметнички, спортски содржини и активности.

Сепак, важно е да се напомене дека слободното време е детерминирано од општествената положба на младите, нивното целокупно животно искуство, изградените навики, нивните индивидуални потреби и можности. Како тие ќе го поминат своето слободно време, активно преку игра, забава, творештво или пасивно, опуштајќи се, зависи од нив самите.

Слободното време на младите има специфична структура која преку своите темелни улоги (одмор, разонода и развој на личноста) има и развојно-превентивна улога во животот на младите. За да може слободното време да ги исполни своите улоги, нужно е за тоа да се создадат одредени услови. За да можат условите да бидат оптимални за исполнување на сите тие улоги на слободното време, потребно е да се познава конкретен субјект кој егзистира во просторот и времето и кој има свои специфични навики и барања. Само кога слободното време ќе стане простор во кој младите се чувствуваат како свои, задоволни и остварени, во кој се препознаваат себеси, можеме да бидеме сигурни дека слободното време ги исполнило своите функции и придонело до развој на младата личност (Mlinarević, Miliša, Proković, 2007).

Начинот на кој младите го поминуваат своето слободно време во голема мера го одредува и нивниот стил на живот. Правилното користење на слободното време може да послужи како средство за ефикасна борба против разновидните општествени негативни појави, како и успешна превентива против патолошките манифестации на подрачјето на слободното време. Активностите во слободното време може да послужат и како средство за воспитание и образование, бидејќи со самите активности или со помош на нив може да се влијае на развојот на бројни способности на целокупната структура на личноста. Важно е да се развива одреден степен на културно поминување на слободното време. Во ситуација на општ пораст на слободното време, значајно е на младите генерации да им се сврти внимание на развивањето вредни способности, културно просудување и мотивација, кои се значаен фактор при изборот на активностите во слободното време.

Истражувањата на слободното време на младите (Будимир-Нинковић, 2000, 2008; Arbunić, 2006; Badrić & Prskalo, 2011) покажуваат дека на младите најинтересни им се оние активности кои се поврзани за дружење, разонода и забава, а помалку интересни им се активностите кои бараат интелектуален ангажман. Најприфатлив фактор за поминување на слободното време на младите е урбаниот културен образец, кој содржи активности за забава и разонода: одење во дискотеклинови, на забави, кафеулиња и дру-

жење со пријателите. Во денешно време на се поголема глобализација и информатизација се позабрзано се развиваат разни општествени социјални мрежи како форми на комуникација кои младите денес особено ги користат. Се повеќе своето слободно време го поминуваат седејќи пред компјутер, комуницирајќи со своите пријатели. Забавата, им служи за да го исполнат своето време кое им останува на располагање после вообичаените работни, училишни обврски. Забавните содржини и активности бараат мал или никаков ангажман. Со „активен“ карактер на излегувањата, чести се и пасивните активности на гледање (неадекватни) телевизиски програми, читање на „жолт“ печат, слушање музика со сомнителен квалитет. Таквата „култура“ е создадена според масовните норми на индустриското производство, раширена преку средствата на масовна комуникација и се обраќа на поширока популација

Методологија на истражување

Предмет на истражување се ставовите на студентите од ФОН, во Штип и Струмица, на насоките одделенска и предучилишна, за начинот на кој го искористуваат своето слободно време.

Согласно предметот на истражување, произлегува и целта на истражување, која се однесува на утврдување на активностите со кои е исполнето слободното време на младите на ФОН.

Примерокот го сочинуваа 152 испитаници, редовни студенти од прва до четврта година на Факултетот за образовни науки во Штип и во Струмица, студенти на насоките одделенска настава и предучилишно воспитување. Истражувањето беше реализирано во текот на месец мај, во учебната 2012/13 година.

За целите на истражувањето беше користена техниката анкетен прашалник. Прашалникот покрај основните податоци (пол, возраст, година на студии, место на живеење) содржи 19 прашања кои се однесуваат на образованието, занимањето на родителите и примањата во семејството, живеалиште на студентот, слободно време во тек на денот, време поминало во учење, разонода, активности дома и вон домот, слободни активности на универзитетот и степен на задоволство од истите, интензитет (зачестеност, фреквенција) на посета на културно – забавни и спортски активности и манифестации и сл. Со исклучок на едно прашање кое е од отворен тип и се однесува на предлог на активности кои студентите посакуваат да се организираат од страна на универзитетот за исполнување на нивното слободно време, останатите 18 прашања се со неколку понудени одговори.

Добиените резултати се анализирани и презентирани со примена на фреквенции (f) и проценти (%).

Резултати и дискусија

Применетиот прашалник е дел од поголемо истражување за кое се потребни социо – демографските карактеристики на испитаниците, кои се ирелевантни за потребите на овој труд. Оттука во анализата на резултатите се опфатени само прашањата кои се во насока на поставената цел на конкретното истражување, односно начинот на кои студентите го користат своето слободно време и содржините со кои истото е исполнето.

На прашањето: *Кој ве издржува на студии*, најголем процент од нив одговориле дека ги издржуваат родителите (93%), а сосема мал процент дека се финансираат од стипендија, кредит или лична работа. Начинот на кој се обезбедува егзистенцијата на студентите во текот на студирањето е од голема важност за количината на слободно време на студентот, начинот на кој истото го користи и содржините со кои слободното време ќе биде исполнето од причина што најголем дел од содржините на слободното време бараат одредена финансиска поткрепа. Добиените резултати, односно високи 93% од студентите се издржувани од родителите од една страна укажува на можност за повеќе слободно време на студентот и преокупација единствено со студии, но од друга страна посочува на условеност на изборот на содржините во слободното време и начинот на нивното користење во зависност од месечните примања на родителите. Овие релации се предмет на разработка на друг труд.

Табела 1. Прашање: *Кој Ве издржува на студии*:

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid Родители	141	92,8	92,8	92,8
кредит	1	,7	,7	93,4
стипендии	1	,7	,7	94,1
Лична работа	9	5,9	5,3	100,0
вкупно	152	100,0	100,0	

Логично на претходно добиените резултати, во однос на тоа кој ги издржува студентите додека студираат, се и добиените одговори на прашањето: *Кај кој сте сместени?* Од вкупниот број на анкетираниите студенти, 79% одговориле дека се сместени заедно со родителите во својот дом, 15% дека престојуваат под кирија заедно со цимери, а сосема мал дел дека се во студентски дом (2,7%) и дека престојуваат сами во стан под кирија (2,7%). Причина за ова може да биде и финансиската состојба на семејството (најголемиот дел од нив (35%) имаат месечни примања од 10.000-20.000 денари месечно) што е можеби и главната причина поголемиот дел од нив да престојуваат во своите домови, заедно со родителите, без да имаат дополнителни финансиски оптоварувања за плаќање на кирии за студентски дом или стан.

Табела 2. Прашање: *Кај кој сте сместени:*

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid 0	1	,7	,7	,7
Родители	119	78,3	78,3	78,9
Студентски дом	4	2,6	2,6	81,6
Стан-сам	4	2,6	2,6	84,2
Стан-цимери	23	15,1	15,1	99,3
роднини	1	,7	,7	100,0
Вкупно	152	100,0	100,0	

Прашањата кои следуваат понатаму се однесуваа на поконкретни податоци за начинот на кој го поминуваат нивното слободно време, активностите со кои е исполнето истото и сл.

Од вкупниот број на анкетирани студенти, на прашањето: *Што ви е основна преокупација во текот на студиите*, 49%, се определиле за учење и полагање на испити, 34% за забава и 17% за учење и заработка за живот.

Табела 3. *Што ви е основна преокупација во текот на студиите?*

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid 0	1	,7	,7	,7
забава и учење	51	33,6	33,6	34,2
учење и полагање испити	74	48,7	48,7	82,9
учење и заработка за живот	26	17,1	17,1	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Покрај општите податоци не интересираше и колку студентите имаа слободно време во текот на денот. На ова прашање ги добивме следниве одговори: најголем процент од студентите, односно 34% имаат слободни 3-4 часа дневно, 27 % од анкетираниите студенти имаат слободни повеќе од 5 часа дневно, 24% од нив имаат 4-5 часа дневно, додека само мал процент, односно 14% имаат 1-2 часа дневно слободно време. Слободното време во тек на денот варира во зависност од годината на студии на студентите и оптовареноста со обврските на факултет, начинот на кој се издржуваат, како и местото на живеење и каде се сместени.

Од аспект на оптовареноста на студиите и обврските на факултет, имајќи ја предвид природата на Факултетот за образовни науки, односно вклученоста на студентите во реализација на практична настава во воспит-

но – образовните установи и подготовката за истите слободното време на студентите во трета и четврта година е релативно помало во однос на студентите од првите две години на студии. Времето поминато во обезбедување на средства за егзистенција (17% од анкетираниите студенти) во релација со обврските на факултет го намалува расположливото слободно време. Не помалку значајно за ова прашање е и местото на живеење. Имајќи предвид дека голем дел од студентите (44,7%) живеат во село, односно не во градовите каде е лоциран ФОН, како и фактот што дел од студентите кои живеат во град (вкупно 54,6%) живеат во околината на Штип и Струмица и секојдневно патуваат, добар дел од можното слободно време студентите го губат во патување кое е неефикасно поминато слободно време.

Табела 4. Прашање: *Колку слободно време имате во текот на денот*

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid 1-2 часа	22	14,5	14,5	14,5
3-4 часа	52	34,2	34,2	48,7
4-5 часа	37	24,3	24,3	73,0
повеќе од 5 часа	41	27,0	27,0	100,0
Total	152	100,0	100,0	

На прашањето колку часа дневно поминуваат на факултет, од вкупниот број анкетирани студенти, речиси сите студенти, односно 91,4 се изјасниле дека поминуваат 4 – 5 часа, додека само 4,6% на факултет поминуваат од 6 до 7 часа. Како што претходно споменаваме, времето поминато на факултет и обврските со учењето се директно поврзани со количината на слободното време на студентите. Покрај активното време поминато на факултет во предавања и вежби, предвид треба да се има и времето потребно за подготовка на студентите пред се за вежби од методиките на одредени предметни и воспитно – образовни подрачја како што е случај кај студентите во трета и четврта година.

Табела 5. Прашање: *Колку часа дневно поминувате на факултет*

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid 0	4	2,6	2,6	2,6
4-5 часа	139	91,4	91,4	94,1
6-7 часа	7	4,6	4,6	98,7
повеќе од 8	2	1,3	1,3	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Во однос на прашањето за *времето поминато во учење*, половина од студентите, односно 50%, во учење поминуваат 2 до 3 часа дневно, 29,6% во учење поминуваат од 30 мин. до 1 час, 13,2 % од студентите во учење поминуваат од 4 – 5 часа и само приближно 5 % од студентите дневно учат повеќе од 6 часа. Времето поминато во учење е во негативна корелација со слободното време, но од друга страна претставува главна преокупација и главен ангажман на секој студент.

Табела 6. Прашање: *Колку часа дневно учите?*

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid 0	4	2,6	2,6	2,6
30 мин - 1 час	45	29,6	29,6	32,2
2-3 часа	76	50,0	50,0	82,2
4-5 часа	20	13,2	13,2	95,4
повеќе од 6 часа	7	4,6	4,6	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Од осум понудени активности со кои вообичаено се среќаваат како содржини на слободното време (одмор, слушање музика, спиење; читање книги, литература; гледање ТВ; компјутер/ интернет; спортски активности; сликање, цртање и слично; свирење, пеење, компонирање; пишување), согласно изјавите на анкетираниите студентите, приближно ист процент времето го поминуваат на интернет и на компјутер (37,3%) и во одмор, слушање музика и спиење (36%). Помалку од 10% од анкетираниите студенти (9,2%) слободното време го поминуваат во читање, 6,6% гледање ТВ, 5,9 % во спортски активности, 3,3% сликање, цртање и слични уметнички активности и помалку од 1 % (0,7%) во свирење, пеење, компонирање.

Табела 7. Ставови на студентите во врска со активности со кои најчесто им е исполнето слободното време

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid 0	1	,7	,7	,7
одмор	54	35,5	36,0	36,7
читање	14	9,2	9,3	46,0
тв	10	6,6	6,7	52,7
компјутер	56	36,8	37,3	90,0
спорт	9	5,9	6,0	96,0
сликање	5	3,3	3,3	99,3
свирење	1	,7	,7	100,0
Total	150	98,7	100,0	
Missing System	2	1,3		
Total	152	100,0		

Добиените резултати за изборот на активностите со кои е исполнето слободното време на студентите делумно е очекувано согласно времето во кое живееме, кое е карактеризирано како време на интернет, компјутери и социјални мрежи. Популарноста на социјалните мрежи Facebook, twitter и слични, како доминантен медиум за комуникација, дружење, размена на информации и искуства меѓу младите, го оправдуваат фактот што 37% од испитаниците се определиле за овој одговор. Возрасниот период во кој се наоѓаат испитаниците, односно возраст од 20 до 23 години, претходното изјаснување за времето поминато во патување, учење и на факултет претставуваат објаснувања во прилог на 36 % избор на категоријата одмор, слушање музика, спиење. Загрижува малиот процент на испитаници кои слободното време го поминуваат во спортски активности, сликање, цртање, свирење, пеење и компонирање музика. Иако овие активности претставуваат форма за активен одмор и индиректно се во корелација со одредени содржини кои студентите ги изучуваат на Факултетот за образовни науки, сепак многу мал број на студенти ги преферираат како избор во слободното време. Причините за ова може да се бараат во неколку фактори како: природата на овие активности (дел од овие активности кои во голема мера се условени одредени генетски предиспозиции - талент), афинитети кон спортски и уметнички активности, социјалното опкружување на студентите и нивната отвореност кон спортски и културно – уметнички активности и достапноста на истите, финансиските средства како услов за реализација на најголем дел од нив и сл. Од друга страна, добиениот процент за избор на овие содржини во одредена смисла е **позадоволителен бидејќи** укажува на запоставување на творечката и креативната страна на личноста како и непочитување на природните законитости на активен одмор и активности за одржување на здравјето кај идните воспитувачи и наставници кои треба да се залагаат за сестран развој на детската личност.

На прашањето со кои активности најчесто ви е исполнето слободното време вон дома, на студентите им се понудени седум различни опции од различни сегменти од животот. Од понудените опции повеќе од половина од анкетираниите студенти, односно 56,6% се определиле за дружење, забава, седенки и посети, што укажува на социјалната компонента како основна карактеристика на периодот на рана зрелост во која се наоѓаат анкетираниите студенти. Овој избор е очекуван и логичен бидејќи во овој возрасен период вршниците и комуникацијата со нив претставуваат основно обележје. За посета на кафулиња се определиле 13,8% исто, како и за прошетки во парк и природа. Овие две категории се во делумна релација со првиот понуден одговор, односно дружење, забава, седенки и посети кои може да се реализираат во кафетерии и клубови како опција за вечерно дружење и парк и прошетка како опција за активно дневно дружење. Приближно 6 % од испитаниците слободното време вон домот го поминуваат во спортски активности и посета на спортски натпревари, што е загрижувачки процент имајќи го предвид фактот дека периодот на студиите е период кога најголем број студенти поради обврските на факултет прекинуваат да се зани-

маваат со континуирана физичка активност и спорт. Ова резултира со намалување на моторичките способности што претставува спротивставување на развојната тенденција според која периодот во кој се наоѓаат студентите, односно доцна адолесценција и рана зрелост, претставува период кога моторичките и функционалните способности го достигнуваат својот врв.

Многу мал процент од анкетираниите студенти (3,3%) се изјасниле дека слободното време вон домот го поминуваат во посета на културно-уметнички настани (театар, кино, изложби). Ова делумно може да се оправда од една страна со недоволната понуда на содржини од овој тип во местата каде што живеат студентите и од друга страна со потребата за финансирање на активности од овој кој дополнително го оптоваруваат семејниот буџет на студентите и нивните родители.

Табела 8. Со кои активности најчесто ви е исполнето слободното време вон дома

	Frequency	Percent	Valid %	Cumulative %
Valid 0	3	2,0	2,0	2,0
дружење	86	56,6	57,3	59,3
кафичи	21	13,8	14,0	73,3
бутици	4	2,6	2,7	76,0
парк	21	13,8	14,0	90,0
спорт	9	5,9	6,0	96,0
посета на спортски натпревари	1	,7	,7	96,7
посета на културни настани	5	3,3	3,3	100,0
Total	150	98,7	100,0	
Missing System	2	1,3		
Total	152	100,0		

Во релација со претходните две прашања, се и одговорите на прашањето колку често студентите посетуваат кино, театар, концерти, дискотеки, изложби, музеи, галерии и спортски натпревари. Добиените одговори се во релација со актуелната понуда на содржини и активности од тој тип во средината во која живеат студентите и во околните поблиски места. Добиените резултати укажуваат дека 20,4% од анкетираниите студенти посетуваат кино 1 – 2 годишно, додека дури 59,3% никогаш не посетуваат кино. Овие резултати се очекувани и делумно оправдани поради современата технологија, достапноста на т.н. домашно кино, како и достапноста на најновите филмски проекции на интернет и можност за нивно проследување во домашни услови.

Од вкупно анкетираниите студенти 30,3% се изјасниле дека посетуваат театар 1 – 2 годишно, додека 44,2% дека воопшто не посетуваат театар. Добиените резултати покрај со ограничената понуда на театарски претстави која во

изминатиот период има тенденција на зголемување и збогатување, може да се објасни со слабиот интерес на студентите за ваков тип на содржини, поинакви афинитети но и потребата за финансиски надоместок за присуствување на активности од ваков тип. Сепак останува простор за афирмирање на театарската уметност и актуализирање на нејзините вредности меѓу студентите, но и збогатување на понудата на театарски престапи.

Во однос на прашањето за посета на концерти, 41,3% од испитаниците се изјасниле дека посетуваат 1 - 2 годишно, 23,6% повеќе пати во текот на годината, додека 18,8% никогаш не посетиле концерт. Имајќи ја предвид релативно богатата понуда на концерти во Р.М на музика од различни жанрови во последниве неколку години, добиените резултати се очекувани имајќи го предвид карактерот на самата активност, како и потребата за финансиска партиципација за присуство на истата.

Имајќи ја предвид возраста на испитаниците и она што значи „студентски живот“ и „ноќен живот“, односно ориентираност кон забава и дружење, оправдани и очекувани се добиените резултати за посетеноста на дискотеки и ноќни клубови. Во однос на ова прашање 49,4% се изјасниле дека ги посетуваат 1 – 2 неделно, 20,4% дека ги посетуваат 1 – 2 месечно, 7,6% 1- 2 годишно и само 9,6% дека воопшто не ги посетуваат. Во прилог на ова оди и работата на студентските организации кои најмногу се ориентирани кон организација на т.н. студентски забави во дискотеки и ноќни клубови, а многу помалку кон организација и покровителство на театарски претстави, концерти и спортски натпревари.

На прашањето за посета на изложби, речиси половина од анкетираниите студенти, односно 39,9% се изјасниле дека никогаш не посетувале, 30% посетуваат 1 – 2 годишно, 6,7 % посетуваат изложби повеќепати во годината, додека еднаш месечно на изложба присуствуваат 4,7% од анкетираниите студенти. Слични резултати се добиени и на прашањето за присуство на музеи и галерии, на кое 40% од студентите се изјасниле дека никогаш не посетиле ваква активност, 27,3% посетуваат 1 – 2 годишно, додека 9,3% одат на во музеј и галерии еднаш месечно. Имајќи ја предвид моменталната понуда во Штип и Струмица каде престојуваат студентите, но и генерално понудата на активности од овој тип во Р.Македонија која има тенденција на збогатување во изминатиот период, добиените резултати се очекувани. Сепак останува одговорноста на наставниот кадар на Факултетот за образовни науки во афирмирање на манифестациите од овој тип, укажувајќи на нивната вредност за градењето на културно богата личност каква би требало да биде идниот наставник и воспитувач и можноста за имплементирање на овие содржини како дел од практични активности по одредени методики како што се методика на ликовно и музичко образование како што и досега има одредена практика, како и одговорноста на студентските организации во подржување и организирање на ваков тип на манифестации преку кои би се презентирале делата на талентирани студенти.

Забележително поинаква дистрибуција на одговорите на студентите во однос на претходните понудени категории е добиена на прашањето за посетата на спортски натпревари. Имено, во однос на ова прашање,

8,7% се изјасниле дека посетуваат спортски натпревари 1 – 2 неделно, 20,7 % посетуваат неколку пати месечно, 19,3% 1- 2 годишно и 24% повеќе пати во годината. На ваков тип манифестации никогаш не присуствувале 17,3% од анкетираниите студенти. Добиените резултати се реални и очекувани од аспект на интересот за спорт кој е различен кај студентите и релативно побогатата понуда на спортски содржини. Во рамките на Универзитетот „Гоце Делчев“ постои релативно богата понуда на спортски содржини и натпревари на кои учество земаат студентите како членови на студентските екипи или во универзитетските спортски клубови кои се дел од државните лиги. Во однос на ова значајно е да се спомене постоењето на Универзитетски клубови во кошарка, одбојка и пинг – понг кои се натпреваруваат во првата државна лига во одбојка и пинг – понг и втора државна лига во кошарка чии натпревари се играат во континуитет во период од октомври до мај и истите се отворени за студентите, како и организацијата на меѓуниверзитетски лиги во мал фудбал, кошарка, пинг – понг и шах и Универзитетски лиги во кошарка и одбојка на која учество земаат студенти од сите факултети и се реализираат во период од ноември до март. Сите овие манифестации се отворени за студентите. Доколку оваа понуда се дополни со натпреварите од индивидуалните спортови (борење, карате, гимнастика, атлетика и сл.) како и натпревари на кои се натпреваруваат македонските репрезентации во кошарка, ракомет, фудбал и слично како и натпреварите во различни лиги од меѓународен ранг во ракомет, кошарка, фудбал и слично каде екипите од Р. Македонија имаат забележителен настап и континуирана поддршка од навивачите меѓу кои голем дел се студенти добиваме исклучително богата спортска понуда на која може да присуствуваат студентите и квалитетно да го исполнат своето слободно време.

Спортските натпревари како активност во слободното време се препорачливи бидејќи навивањето и бодрењето на сопствената екипа покрај тоа што ја манифестираат припадноста кон некоја група, толеранцијата, колективизмот, патриотизмот, единството, почитувањето на противникот и слично, претставуваат агенс за дружење и ослободување од негативната енергија и канализирање на негативните емоции на општествено прифатлив начин.

Табела 9: Прашање: Колку често посетувате секоја од предложените активност (%):

	1-2 неделно	месечно	1-2 годишно	повеќе пати во годината	никогаш
кино	5,5	7,7	20,4	7,1	59,3
театар	5,1	8,6	32,5	9,6	44,2
концерти	8,7	7,6	41,3	23,6	18,8
дискотека	49,4	20,4	7,6	15,3	7,3
изложби	7,6	7,4	32,6	9,6	42,8
музеи и галерии	4,5	7,5	31,7	12,8	43,5
спортски натпревари	10,6	22,6	21,3	25,7	19,8

Незаинтересираноста за политиката како сегмент од општествениот живот и активност во слободното време се манифестира во одговорите на студентите на прашањето: Дали се занимавате со политика? На ова прашање потврдно одговориле само 17,3%, останатите 80% одговориле негативно, односно дека не се занимаваат со политика.

Мислењата на студентите се поделени во однос на прашањето за содржините и активностите за исполнување на слободното време кои ги нуди универзитетот, односно 40,3% се изјасниле дека универзитетот нуди соодветни содржини за исполнување на слободното време, додека 55,3 % имаат негативен став во однос на ова прашање.

Аналогно на претходното прашање е и прашањето за тоа колку студентите се задоволни од содржините и активностите за исполнување на слободното време кои ги нуди универзитетот. На ова прашање најголем дел од анкетираниот студент, односно 40,1% се делумно задоволни од понудата, 25% се изјасниле дека се задоволни, додека останатите 28,3% се изјасниле дека се незадоволни од истата. Ваквата распределба на мислењата на студентите укажуваат дека проблемот, а воедно и решението треба да се бара во понудените содржини кои или се еднолични, односно насочени кон само одреден тип на активност (пр: ноќен живот, спорт и слично) и кон недоволната информираност на универзитетските служби задолжени за организација на студентскиот живот за реалните интереси, потреби и желби на студентите за исполнување на слободното време.

На прашањето за фреквенцијата на посетеност на содржините и активностите кои моментално им се нудат на студентите како содржини за исполнување на слободното време, најголем дел од студентите, односно 42,1 % се изјасниле дека истите ги посетуваат повремено, односно понекогаш. Овие содржини се често посетувани од страна на 15,1% од анкетираниите студенти, додека никогаш не ги посетиле или практикувале 36,8% од студентите вклучени во истражувањето.

Последното прашање во прашалникот се однесува на степенот на задоволството на студентите од користењето на сопственото слободното време. На ова прашање, речиси половина од анкетираниите студенти, односно 54,6% се изјасниле дека генерално се задоволни од начинот на кој го користат своето слободно време, 16,4% искажале неутрален став, односно се изјасниле како ни задоволни/ни незадоволни, доста задоволни се 17,1%, доста незадоволни се изјасниле 2,6% и во главно незадоволни се изјасниле 3,3% од анкетираниите студенти. Процентот на задоволни студенти (54,6%) како што се изјасниле најголем дел од студентите се објаснува со фактот што слободното време е време кое сами го организираме и регулираме, содржините и активностите ги одбираме согласно сопствените желби и афинитети и делумно согласно актуелната понуда. Оттука задоволството или незадоволството е одраз на сопствената организација и желба, односно степенот на сопствена ангажираност и ажурност.

Заклучок

Слободното време на младите има специфична структура и има развојно-превентивна улога во животот на младите. Начинот на кој младите го поминуваат своето слободно време во голема мера го одредува и нивниот стил на живот. Тоа, особено е од посебно значење за идните наставници од кои се очекува многу уште во текот на студирањето. Имено тие треба да претставуваат пример за учениците, бидејќи како што покажува праксата, примерот претставува едно од позначајните воспитни средства.

Резултатите од нашето истражување кое беше реализирано на примерок 152 студенти на ФОН во Штип и Струмица покажаа дека студентите имаат малку слободно време во текот на денот (3-4 часа, 34%), а причина за тоа покрај обврските на факултет може да биде и местото на живеење на студентите. Повеќето од нив патуваат секој ден, така да добар дел од своето расположливо слободно време студентите го поминуваат во патување кое претставува неефикасно поминато слободно време.

Од повеќето понудени активности со кои е исполнето нивното слободно време се покажа дека поголемиот дел од нив истото го користат пред компјутер (36,8%) и во одмарање (35.5%), што во одредена мера претставува и губење на време. Малиот процент на избор на останатите понудени активност (сликање, спорт, читање, спорт) е поразителен бидејќи укажува на запоставување на творечката и креативната страна на личноста. Секако за тоа придонесуваат и материјалните услови и опкружувањето во кое студентот живее.

Малку загрижувачки е и податокот дека најголемиот дел од своето слободно време (56%) студентите го поминуваат во дружење, забави, седенки и сл. Причина за ова може да биде и потребата за дружба и комуникација која е карактеристична за развојниот период во кој се наоѓаат анкетираниите студенти, но од друга страна како причина може да биде и недоволната понуда на квалитетни и продуктивни содржини со кои ќе го исполнат нивното слободно време. Поголемиот дел од нив никогаш немаат посетувано кино, театар, изложби и музеи и галерии. Наспроти ова 50% од нив 1-2 пати неделно посетуваат дискотеки и кафулиња. Тоа од една страна е и сигнал дека факултетот, па и самата локална самоуправа во која е сместен факултетот, треба да понудат содржини и активности кои ќе го привлечат вниманието на студентите и преку кои позитивно ќе се влијае на нивниот понатамошен сестран развој (психички, физички, креативен, емоционален и др.).

Добиените резултати покажуваат дека поголем дел од студентите (55%) не се задоволни од содржините кои се нудат на Универзитетот што укажува на потребата дека треба да се поработи на содржините кои ги нуди Универзитетот. Моментално се нудат еднолични содржини насочени кон само одреден тип на активност (пр: ноќен живот, спорт и слично). Актуелна е и недоволната информираност на универзитетските служби задолжени за организација на студентскиот живот за реалните интереси, потреби и желби на студентите за исполнување на слободното време.

Резултатите кои ги добивме покажаа дека студентите немаат многу слободно време, а и она што го им преостанува како слободно време не е правилно (корисно) исполнето. Сето ова мора да се има предвид при планирањето на животот и работата на факултетот. Потребно е уште на почетокот на учебната година да се планираат одредени активности кои би овозможиле студентите квалитетно да го поминат своето слободно време, имајќи ги притоа предвид нивните желби и интереси. Треба да се нудат и одбираат активности преку кои студентите ќе ги развиваат своите способности, активности во кои ќе се бара да бидат активни творци на одредени културни вредности, а не пасивни приматели.

Литература

1. Arbunić A. (2006). Slobodno vrijeme djece otoka Hvara i njihova dob, *Odgojne znanosti*, Vol.8 No.1(11) (Str. 171-190)
2. Badrić M., Prskalo, I. (2011). Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih, *Napredak*, Vol.152 No.3-4
3. Будимир-Нинковић, Г. (2008). *Педагогија слободног времена- хрестоматија*, Јагодина: Педагошки факултет
4. Krivopakić (2007) Poimanje slobodnog vremena u savremenom društvu do 80-ih godina XX vijeka, *Sociološka luča* I/2
5. Mlinarević, V., Gajger, V. (2010). Slobodno vrijeme mladih - prostor kreativnog djelovanja, Zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem / Martinčić, Julijo ; Hackenberger, Dubravka (ur.). - Osijek: HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad, 43-58 (ISBN: 978-953-154-921-9).
6. Mlinarević, V., Miliša, Z., Proroković, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra, *Pedagogijska istraživanja* (1334-7888) 4 (2007), 1; 81-99
7. Popadić, R. *Slobodno vrijeme mladih kao pedagoški problem*, Retrieved from: <http://www.filozof.org/pdf%20format/zbornik2/Rade%20Popadic.pdf>

Despina Sivevska, Ph.D.

Biljana Popeska, Ph.D.

LEISURE TIME OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL FACULTY IN STIP

Abstract: *Leisure time of youth is large and important time space that if it is not enough leaded ad full field could be a reason and place for wrong and unacceptable behavior and reason for manifestation of many unwonted addictions of youth. Contents that are used to full fill the leisure time of youth are significant aspect that contributes to creation of their identity and quality life in future. There-*

fore is very important to pay attention to organization and structuring of leisure time, meanwhile considering the real needs of youth, such as party, fun, hanging out, as well as activities that contain challenges, such as certain forms of physical and mental effort.

Considering the importance of leisure time for proper and complete development of young persons, our attention in this paper were directed toward the identification of activities that could full fill the leisure time of youth, students at the Faculty of educational sciences in Stip, Republic of Macedonia. On a sample of 152 examiners, students at all four years of study of Faculty of education sciences we applied a questionnaire to determine the amount of leisure time of the students as well as the contents and activities practiced during this period. Obtained results suggest the possible directions for positive influence and suggestions for youth for proper selection of activities that will have a positive impact of completely developed young person.

Keywords: *leisure time, activities in leisure time students.*

УЧЕШЋЕ СТУДЕНАТА У ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА И УСПЕХ У СТУДИРАЊУ

Сажетак: У раду је учињен осврт на позитивне ефекте ваннаставних активности на академском нивоу образовања. Позитивни ефекти ваннаставних активности препознају се у понашању студената, успеху у студирању, развијању вештина које су специфичне за њихову будућу професионалну активност, развијању интерперсоналних вештина, лидерских способности и самопоштовања.

Полазећи од резултата ранијих истраживања који указују да учешће у ваннаставним активностима позитивно утиче на образовна постигнућа студената, у емпијском делу рада разматране су разлике студијског успеха међу студентима Учитељског факултета у Врању који учествују у реализацији хорских активности, као најзначајније ваннаставне активности у овој образовној институцији, и оних студената који нису укључени у ову активност. Квалитативна анализа одговора на упитник, који је конструисан за потребе овог истраживања, указала је на мотиве и задовољство студената учешћем у хору.

Кључне речи: ваннаставне активности, успех у студирању, хорске активности.

Увод

Савремене тенденције у конципирању програма академског образовања наглашавају значај континуиране посвећености развоју људског капитала. На тај начин је, и на овом нивоу образовања, пожељна оријентација ка формирању и развоју људских потенцијала кроз интегрисани и холистички приступ (Salamuddin et al, 2011) у свим аспектима: интелектуалном, емоционалном, социјалном и физичком. Успешна реализација прокламоване оријентације захтева допуну постојећих наставних планова и програма факултета широким спектром ваннаставних активности. Наиме, савремене компаније, али и образовне институције, траже кандидате који имају не само остварен висок просек у току студирања, већ и CV обогаћен разноврсним учешћима у ваннаставним активностима. Оваква оријентација произилази из очекивања да су такви појединци развили већи број вештина и способности које појачавају могућност адаптирања на измењене услове рада.

Концепт ваннаставних активности није новијег датума. Њихово прво појављивање се догодило на колецима у 19. веку, као допуна наставног плана и нека врста лабораторије за практична и стручна интересовања

студената. Прве ваннаставне активности везане су за књижевна друштва и дебатне клубове, а касније и за атлетске клубове. Почетком 20. века, донекле и због преовлађујућег става да ваннаставне активности одвраћају студенте од њихових академских обавеза, њихова реализација опада.

Препознавање значаја ваннаставних активности је осцилирало. Након периода њиховог занемаривања, оне су, нарочито у развијенијим земљама, прихваћене не само као активности изван програма, већ и као део обавезног програма. Академски наставни план и ваннаставне активности постају међусобно повезани и међусобно се подржавају. Док се академски наставни план превасходно оријентише ка когнитивним способностима, дотле се ваннаставне активности у већем степену фокусирају на стицање афективних и психомоторних способности. Укључивање ваннаставних активности на ниво академског образовања ствара могућност ширег захвата способности и вештина које се очекују као исходи студирања. У великом броју земаља ваннаставне активности су обавезне за све студенте; сви студенти морају учествовати у некој од понуђених ваннаставних активности. Обавезност ваннаставних активности отвара веће могућности постизања позитивних ефеката код великог броја студената.

Ефекти ваннаставних активности

У теоријским разматрањима ваннаставних активности наглашава се очекивање да оне обезбеђују вишеструку добит: личну добит за студенте (јачање индивидуалних потенцијала и усвајање ефикаснијих образаца понашања), добит на плану професионалног образовања (стицање различитих вештина) и секундарну добит (преношење позитивних ефеката на друге области).

Потврду подршке ваннаставних активности академској образовној мисији дају резултати великог броја истраживања. Утврђено је да ваннаставне активности пружају прилику студентима да проведу време ван наставе на конструктиван начин (Modi, Konstantopoulos & Hedges, 1998). Учешће у ваннаставним активностима смањује ризик од напуштања образовања и пружа прилику свим студентима, а посебно припадницима маргиналних група, да формирају позитиван однос према образовању јачањем њихових академских и социјалних вештина (Mahoni & Kerns, 1997). Показало се да је учешће у ваннаставним активностима у оквиру образовне институције делотворније од учешћа у ваннаставним активностима изван ње (Gerber, 1996). Поређење исхода оних који су учествовали у ваннаставним активностима и оних који нису указује на значајне разлике у различитим областима, између осталих, позитивни ефекти су утврђени и у области социјалног и академског селф-концепта (Marsh, 1992). Учешће у ваннаставним активностима, чак и ако оне нису очигледно повезане са академским постигнућима, доводи до повећане посвећености образовању и образовним вредностима, што индиректно доводи до повећања академског успеха (Marsh, 1992).

Осим тога, уочено је да ваннаставне активности пружају могућност да студенти сагледају вредност тимског рада и прихвате индивидуалну и групну одговорност за исход активности. Оне доприносе и јачању њихове физичке снаге и издржљивости, развијају осећања културне припадности и припадности заједници. Ваннаставне активности стварају спону између академског знања и реалности, нудећи прилику студентима да примене академска знања и вештине у реалном контексту. Резултати истраживања показују да учешће у ваннаставним активностима повећава ангажованост студената, јача припадност институцији и везаност за њу, повећава вероватноћу успеха у студирању и смањују могућност одустајања од студирања (Lamborn et al, 1992; Fin, 1993). Код студената који су ангажовани у ваннаставним активностима регистровано је доследније присуство настави, боља академска постигнућа и израженија тежња ка даљем континуираном образовању. У срединама у којима је организован велики број ваннаставних активности уочено је да разлике у учешћу нису толико у вези са њиховом расположивошћу, већ да су значајно повезане са социоекономским статусом ученика. Студенти нижег социоекономског статуса ређе су учествовали у реализацији понуђених ваннаставних активности. Овај податак је разлог за забринутост, посебно ако се има у виду да учешће у ваннаставним активностима може бити средство оснаживања младих и шанса за њихов успех у образовању.

Ваннаставне активности се могу посматрати и као стратегија која подржава усмереност друштвене заједнице ка повећању образовних постигнућа. Академске институције могу да подстакну студентско ангажовање „понудом структурисаних ваннаставних активности“ (Fredricks & Eccles, 2006). О ангажованости студената се може говорити када они посвећују доста времена и улажу значајан труд у реализацији активности, када постоји брига о квалитету рада, када постоји посвећеност која није усмерена достизању неке инструменталне вредности. Постоји очекивање да се студенти укључени у ваннаставне активности више ангажују у редовним академским активностима, тј. усвојени образац суштинске ангажованости у ваннаставним активностима се касније преноси и на наставне активности. У ваннаставним активностима студенти добијају већу подршку вршњака и одраслих, а дејство позитивних ефеката се проширује и на академску област (Heller et al, 2003). Ваннаставне активности доприносе развоју лидерских способности, способности управљања временом, откривању личних талената, развијању способности решавања проблема итд. Оне помажу конституисању целовитих личности са супериорним личним карактеристикама, високим самопоштовањем, израженом иновативношћу, креативношћу, продуктивношћу итд.

Презентовани резултати на посредан начин указују креаторима образовне политике на последице неукључивања студената у ваннаставне активности и на потребу да се, уместо бојазни од њиховог ометања академских постигнућа, препозна њихова мотивациона снага (Holloway, 2000).

Услови који обезбеђују успех у ваннаставним активностима

Ефикасност ваннаставних активности и постизање предвиђених исхода могу бити остварени само ако се њихова организација реализује према критеријумима којима се не нарушава њихова суштина. Услови који представљају минимум за постизање позитивних ефеката су: разноврсна понуда, усклађеност са интересовањима студената и њиховим склоностима; могућност да студент сам врши избор ваннаставне активности у којој ће учествовати; систематско планирање, успешна реализација, континуирано трајање итд.

Значајна одлика ваннаставних активности је добровољно учешће студената у њиховој реализацији. Најчешће се студентима понуди већи број ваннаставних активности путем институционализованих програма, а они врше избор према својим склоностима и интересовањима. Могућност избора на основу самопроцене личних склоности и преференција је полазана претпоставка успеха у ваннаставним активностима. Догађа се да их студенти и сами иницирају, конципирају и легализују у оквиру институције, што указује да степен партиципације студената у организовању и реализацији ваннаставних активности може бити различит.

Систематско планирање, као и континуирано трајање такође су значајни услови које је потребно задовољити. Планирање обезбеђује продуктивнију реализацију активности – јасним постављањем циљева, дефинисањем исхода, избором метода рада итд. Активности које нису одговарајуће или су досадне неће имати позитиван исход, пре ће довести до губитка интересовања. Ваннаставне активности имају исте циљеве и функције као и обавезни и изборни предмети из редовног наставног плана и програма. Међутим, оне пружају искуства која се не могу стећи кроз формалне курсеве у току студија.

С друге стране, док укључивање у неколико различитих активности може бити одличан и користан избор, превише активности могу на крају имати негативне ефекте. Студенти који су укључени у превише активности често на крају имају проблеме у учењу или не могу себи обезбедити одмор и рекреацију који су им потребни. Зато је важно поставити границе у избору ваннаставних активности; граница је донекле флексибилна и зависи од способности студената. Код почетника, на академском нивоу образовања, пожељно је да се избор ограничи чак на једну активност како би успешно прошао период адаптације. Страст и посвећеност ограниченом броју ваннаставних активности је опција којом се могу обезбедити позитивни ефекти.

По ком принципу се остварује повезаност учешћа у ваннаставним активностима и образовних постигнућа?

Повезаност учешћа у ваннаставним активностима и образовних постигнућа у теоријским разматрањима, између осталог, ослања се на постојање посредујућих варијабли у овој вези. У Бандурином моделу самоефикасности (Bandura, 1977) истакнута је важност субјективног доживљаја личне компетентности који се може пренети са једне активности на другу, тј. генерализовати на укупно функционисање појединца. Модел заговара реципрочни каузалитет, у коме се понашање и мотивација особе холистички посматрају као резултат динамичке интеракције три типа фактора: лични фактори, фактори околине и фактори понашања (Triadic Reciprocal Determinism model – Wood & Bandura, 1989). Студент бира ваннаставну активност према својим склоностима, у њој постиже успех, опажа личну компетентност (самоефикасност); позитивно искуство у једној области пружа могућност да се студент осећа сигурније и има више вере у своје способности приликом обуке у другим областима. Остварено самопоштовање у једној области “као да обавезује” да се успех постигне и у другим областима. Студент је у прилици да искаже своје потенцијале избором ваннаставних активности, и на тај начин може ојачати своју самоефикасност и самопоштовање. Самоефикасност, као уверење студената о властитим способностима организовања и извршавања одређених акција потребних да би се остварио одређени циљ (Bandura, 1977), у овом случају, у оквиру ваннаставних активности, може појачати доживљај опште персоналне компетенције и потребу студента да задржи, тј. генерализује своју компетентност и у академским активностима. Оригиналан Бандурин концепт самоефикасности односио се на специфичну ситуациону процену сопствене ефикасности, међутим, у пракси се показало да остварено постигнуће у једној области може да јача мотивацију студента да се опроба и потврди и у другим областима. С обзиром да се успех у ваннаставној активности остварује у оквиру образовне институције, то може допринети формирању позитивних ставова према самој образовној институцији и студирању. Учешће у ваннаставним активностима пружа прилику да се створи позитивна везаност студената за институцију у којој се образују, позитивна перцепција наставника, позитиван однос према студирању. На тај начин учешће у ваннаставним активностима, посредовано самоефикасношћу, може бити предиктор академских постигнућа студената (Cosden et al., 2004).

Ефекти учешћа у ваннаставним активностима могу се разматрати и из позиције Масловљеве теорије потреба. Ваннаставне активности период студирања чине пријатнијим, креирају атмосферу која промовише позитивна усмерења и друштвену интеракцију међу студентима, стварају здрављу атмосферу, тј. задовољавају потребе за сигурношћу и припадањем. Дубље сагледавање значаја ваннаставних активности указује да ваннаставне активности помажу студентима на индивидуалном нивоу путем задовољавања њихових потреба. Веза која се ствара између институције и сту-

дента ствара осећај припадности; на тај начин се задовољава једна од значајних људских потреба према Маслоуљевој *Хијерархији потреба*, потреба која је од суштинске важности за опстанак и даљи развој појединца. Задовољење ових потребе отвара простор да студентово функционисање буде руковођено потребама вишег нивоа; усмереност ка самопоштовању ће вероватно мотивисати студенте ка већим образовним постигнућима.

Методолошки део

Сазнања о позитивним ефектима ваннаставних активности иницирала су сагледавање стања у истој области на Учитељском факултету у Врању. У овој институцији реализује се неколико ваннаставних активности: хор, ликовна секција, драмска секција и луткарска радионица. Међутим, ни једна од наведених активности у потпуности не задовољава све критеријуме којима се у већем степену остварује њихова ефикасност. Наиме, хор се реализује као изборни предмет, али се због појачаних активности након редовне наставе може посматрати и као ваннаставна активност. Критеријум личног избора од стране студената није задовољен. Учешће студената у овој активности зависи од критеријума предметног наставника који врши селекцију студената на основу процене њихових музичких способности. Ова активност у потпуности задовољава критеријум добре организације и континуиране реализације. Остале побројане активности углавном задовољавају критеријум личних интересовања студената. Они се сами опредељују за учешће у њиховој реализацији, али им недостаје континуитет у реализацији и дугорочни план активности. Сходно томе, ниједна од ових активности не задовољава све критеријуме ефикасне организације ваннаставних активности: лични избор студената, дугорочно систематско планирање, континуирано трајање, а самим тим и континуиране повратне информације којима се јача самопоштовање и самоефикасност студената.

И поред тога што сви критеријуми ефикасне организације нису задовољени, определили смо се да сагледамо ефекте хорског ангажмана студената на њихова образовна постигнућа. Наиме, проблем истраживања је утврђивање разлика студијског успеха између студената који су чланови хора и оних који то нису, као и утврђивање мотива за учешће у хору и задовољства због учешћа у тој активности. Уколико постоји значајна разлика, и поред тога што критеријуми реализације хора као ваннаставне активности нису потпуно задовољени, био би то довољан разлог за промишљање о подизању организације ваннаставних активности на виши ниво.

Подаци о учешћу студената у реализацији хорских активности, као и мерама оствареног успеха у студирању преузети су из базе података студентске службе. Мотиви и задовољство студената због учешћа у хору испитани су помоћу упитника који је конструисан за ову намену. Истраживање је обављено са студентима који су Факултет уписали школске 2009/10, тј. студентима који су у време спровођења истраживања били на четвртој

години студија. У узорку је било 115 студената; 91 студент (86,66%) није био ангажован у хору, а само 14 студената (13,33%) јесте. Показатељи успешности студирања студената који су били део хора и који нису били приказани су у Табели 1.

Табела 1. Просечне вредности показатеља успеха у студирању

Показатељи успеха у студирању	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка АС
Просечна оцена				
Хор	14	7.40	0.461	0.123
Нису у хору	91	7.04	0.583	0.061
Број пол. испита				
Хор	14	36.86	2.033	0.543
Нису у хору	91	35.07	4.558	0.478
ЕСПБ				
Хор	14	163.86	11.488	3.070
Нису у хору	91	157.01	21.599	2.264

Резултати у табели 1 показују да студенти који учествују у хору имају бољи студијски успех у односу на студенте који не учествују у хору, тј. они имају бољу просечну оцену (7.40), већи број положених испита (36.86) и већи број освојених ЕСПБ (161.80).

Статистичка значајност разлика аритметичких средина посматраних показатеља успеха у студирању тестирана је t-тестом. Добијени резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Значајност разлика аритметичких средина

Показатељи успеха у студирању	t - тест	df	Sig.
Просечна оцена	2.179	103	.032
Број положених испита	1.444	103	.152
ЕСПБ	1.158	103	.0250

Резултати указују да између студената који су чланови хора и оних који нису постоји статистички значајна разлика у оствареној просечној оцени у студирању (sig. .032). Разлике у броју положених испита и оствареним ЕСПБ нису статистички значајне. Добијени резултати су сагласни са резултатима ранијих истраживања у којима су регистрована боља образовна постигнућа студената који су били укључени у ваннаставне активности (Marsh, 1992).

Мотивисаност студената за учешће у хору и задовољство учешћем

Студентима који учествују у хору задат је кратак упитник којим смо желели да испитамо мотивисаност и задовољство учешћем у хору. Подаци из упитника су квалитативно обрађени.

С обзиром да критеријум личног избора није задовољен, прво питање на које су испитаници одговарали било је: „Да ли би хор био Ваш избор да сте били у прилици да бирате, зашто?“. Тринаест испитаника (од 14) је позитивно одговорило на постављено питање, а разлози су били следећи: волим да певам, волим музику, био/ла сам члан хора и на претходним нивоима образовања, чини ми задовољство, представља уживање, усавршавам своје способности, развијам свој таленат уз стручну помоћ, понос („верујем да би сви волели да буду чланови хора“), дружење.

Најчешће навођени разлози задовољства су: могућност развијања музичких способности, групни идентитет, понос (могућност постизања успеха), ангажованост, дружење, путовања, познанства.

Најчешће навођени разлози за незадовољство, а да су при том увек наглашавали да им је драго што су у хору, су: недостатак времена за друге активности, напоран рад, учестале пробе, немогућност да се бира други изборни предмет у том семестру¹.

У одговорима на питање: „Да ли би препоручили другима да учествују у хору, зашто?“, студенти наводе исте разлоге због којих су и сами задовољни учешћем у хору.

Генерално, студенти који учествују у хору су задовољни, свесни својих талената, опажају учешће у хору као привилегију, јако су мотивисани за учешће у овој активности. Наведени разлози задовољства потврђују да студенти опажају самоефикасност у овој области. Остварен успех у студирању, у односу на студенте који нису чланови хора, указује да се опажена самоефикасност у хорским активностима одразила на њихове академске резултате.

Закључак

Претпоставка да учешће студената у ваннаставним активностима позитивно утиче на образовна постигнућа донекле је потврђена код студената Учитељског факултета у Врању, и поред тога што посматрана активност не задовољава све критеријуме ефикасно организоване ваннаставне активности. Резултати овог истраживања су сагласни са резултатима истраживања која су показала да учешће студента у ваннаставним активно-

¹ По важећем студијском програму, у непарним семестрима на свим годинама студија, хор се појављује као један од два могућа изборна предмета. Самим тим, студенти који су одабрани за хор немају могућност да учествују у реализацији другог изборног предмета.

стима има позитиван утицај на образовне аспирације (Cosden et al., 2004). У одговорима студената на питања из упитника истакнут је шири допринос ваннаставних активности. Студенти су указали да учешће у хору доприноси њиховом личном развоју, развоју њихових музичких способности, али и развоју способности за тимски рад. С друге стране, они изражавају задовољство због учешћа у хору; наглашавају да у реализацији хорских активности уживају, да су им наступи и путовања посебно значајно искуство.

Иако се резултати овог истраживања односе на само једну област ангажовања студената у оквиру ваннаставних активности, они су сагласни са констатацијама о значају њихове реализације. Шира понуда ваннаставних активности, које би покривале различите области интересовања студената, је несумњиво пожељна. На тај начин би већи број студената, полазећи од својих склоности и талената, могао да се укључи у ваннаставне активности. Неопходно је да то буду активности које задовољавају интересовања студената и ангажују њихове таленте, оне које су праћене задовољством, уживањем и позитивним емоцијама. Ваннаставне активности могу помоћи студентима да увиде шири спектар могућности за свој лични и професионални развој. Из свега реченог произилази обавеза академских институција да се област ваннаставних активности значајно унапреди и на тај начин прошири могућност актуелизације потенцијала студената у складу са њиховим интересовањима.

Литература

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
2. Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., Brown, M. (2004). Theory into practice, Volume 43, Number 3, College of Education, The Ohio State University, Retrieved October 11, 2013, from [faculty.ksu.edu.sa/almuzaini/Doc-Lib5/.../14361320\[1\].pdf](http://faculty.ksu.edu.sa/almuzaini/Doc-Lib5/.../14361320[1].pdf)
3. Fin, J. D. (1993). School Engagement and Students at risk. Washington DC: National Center, for Education Statistics. Retrieved November 15, 2013, from nces.ed.gov/pubs93/93470.pdf
4. Fredricks, A. J., . Eccles, S. J. (2006) Is Extracurricular Participation Associated With Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations, *Developmental Psychology*, Vol. 42, No. 4, 698 –713, Retrieved November 28, 2013, from www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/fredricks06.pdf
5. Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 42–50.
6. Heller, R., Calderon, S., & Medrich, E. (2003). Academic achievement in the middle grades: What does research tell us? A review of the literature. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board. Retrieved November 23, 2013, from http://www.sreb.org/programs/hstw/publications/pubs/02V47_AchievementReview.pdf

7. Holloway, H. J. (2000). Research Link / Extracurricular Activities: The Path to Academic Success, *Understanding Youth Culture*, vol. 57, Number 4, p. 87-88.
8. Lamborn, S.D., Brown, B.B., Mounts, N.S., & Steinberg, L. (1992). Putting School in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. Chapter 6 in *Student engagement and achievement in American secondary schools*.
9. Mahoney, J., & Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253.
10. Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553–562.
11. Modi, M., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (1998). Predicators of academic giftedness among U.S. high school students: Evidence from a nationally representative multivariate analysis. Paper presented at the conference of the AERA, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction No. ED 422 356).
12. Wood, R., Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56, No. 3.407-415. Retrieved November 10, 2013, from www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989JPSP.pdf

Blagica Zlatković, Ph.D.

STUDENT'S PARTICIPATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY AND SUCCESS IN STUDYING

Abstract: *The paper reviews the positive effects of extracurricular activities on the academic level of education. The positive effects of extra-curricular activities are recognized in the behavior of students, in the success in studying, in the developing skills which are specific to their future professional activity, in the developing of interpersonal skills, leadership skills and self-esteem.*

Starting from the results of previous studies, which indicate that participation in extracurricular activities has a positive impact on the educational achievement of students, in the empirical part of the paper has examined the differences in achievement of success in studying between students who involved in the choral activities, as well as the most significant extracurricular activities in this educational institution, and those students who are not involved in this activity, in the Teacher-Training Faculty in Vranje. Qualitative analysis of the responses to the questionnaire, that was designed for this research, has indicated the motives and satisfaction of students participating in the choir.

Keywords: *extracurricular activities, success in studies, choir activities.*

Проф. др Александар СТОЈАНОВИЋ
Учитељски факултет Универзитета у Београду

ХЕУРИСТИЧКЕ ДИДАКТИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ У ФУНКЦИЈИ ПОДИЗАЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА*

Сажетак: У раду се аргументује потреба да се у високошколској настави на учитељским/педагошким факултетима, током припремања учитеља и васпитача за свој будући позив, примењују хеуристичке дидактичке стратегије. Засноване на еманципаторној дидактици, хеуристичке стратегије доприносе развоју метакогнитивних способности, дивергентног и критичког мишљења, креативности, истраживачког стила размишљања, рефлексивних компетенција студената и других особина значајних за ове професије. То подразумева да се на овим факултетима у већој мери примењују хеуристичке дидактичке инструкције у раду са студентима, као што су: формулисање проблема и хипотеза, давање идеја за проверу хипотеза, издвајање битних информација и идеја, употреба идеја на нов начин, откривање последица, анализа, генерализација, компарација сличности и разлика, откривање заједничких веза итд.

Кључне речи: хеуристичке дидактичке стратегије, еманципаторна дидактика, квалитет образовања учитеља и васпитача.

Увод

Чињеница је да потребе савременог друштва захтевају од образовног система нове компетенције деце, ученика, студената, базиране на развоју њихових потенцијала у подручју иновативности, стваралаштва, решавања проблема, развоја критичког мишљења, информатичке писмености, социјалних односа и др. Развој наведених компетенција тешко је био остварив у васпитно-образовним институцијама које су биле пре свега у функцији преношења знања. Несумњиво је да је помак у курикулумском приступу с преноса знања на развој компетенција представљао и значајну дидактичку прекретницу у наставном процесу на свим нивоима образовања. Ове промене у курикулумској политици, од акцента на преношење знања ка интензивнијем развоју компетенција, данас је доминантан тренд у Европи и шире у свету. Приоритетним променама у васпитању и образовању сматрају се оне промене које се односе на развој и стицање темељних

* Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“ – Вршац

* Текст представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство науке и технолошког развоја Републике Србије.

компетенција које су дефинисане у европском компетенцијском оквиру и које у своје националне курикулуме уводе све чланице Европске уније. Кључне компетенције, како их наводе документи Европског парламента, су: комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, математичка компетенција и темељне компетенције у природним наукама и технологији, дигитална компетенција, компетенција учења, друштвене и грађанске компетенције, смисао за иницијативу и предузетништво, те културолошка сензибилизација и изражавање (према: Key Competence for Lifelong Learning - European Reference Framework, 2007). Наведене компетенције су циљеви националних курикулума земаља чланица Европске уније и њихов развој уједно је и циљ европске образовне политике и националних образовних политика у европским земљама. Све ове компетенције потребно је развијати од најранијих узраста деце, тако да се очекује да стручно оспособљени васпитачи и учитељи дају значајан допринос њиховом подстицању у предшколским установама и школама.

Стручне анализе комисија за процену квалитета високошколске наставе, као и резултати студентских евалуација наставног процеса на високошколским институцијама и у Европској унији и код нас указују на потребу унапређења високошколске наставе и подизања њеног квалитета. На нивоу високошколске дидактике тежи се превазилажењу "доминантности рецептивних облика поучавања и учења". Комисије у Европској унији су у дискурсу ових питања дошле до закључака (Терхарт, 2000) да је неопходно да се васпитачи и учитељи оспособљавају за ова занимања истраживачким учењем (Хамбуршка комисија, Keuffer/Oelkers, 2001) и критичким учењем, као елементом европског квалификацијског оквира. Осим тога, резултати истраживања на нашим просторима показују да практичари (васпитачи, учитељи, наставници, и други који раде у васпитно-образовним установама) на студијама углавном нису учили истражујући, нису били укључени у истраживачке пројекте, нити су спроводили мања истраживања. Осим тога, резултати показују да су слабо оспособљени за рефлексивност своје праксе (Гојков, 2013).

Европска Министарска конференција у Бергену (2005), Европски парламент и савет "за уређење европског националног оквира" 2008. године и др., настојале су формулисањем дескрипторних система да створе квалификационе оквире, који посебно наглашавају значај развијања критичке свести.

У стручним критикама данас се све чешће наилази на констатације да је студирање лакше по Болоњским пропозицијама, и да труд око самосталног размишљања и одлучивања све чешће нестаје код студената. С друге стране, ако се од образовања захтева да буде значајан фактор развоја друштва, онда се и од оних који су један од главних актера у њему (стручна лица у васпитно-образовним институцијама) сигурно морају очекивати компетенције које се односе на критичко промишљање, оригиналност код развоја или примене идеја, способности да доносе одлуке на основу непотпуних или ограничених информација и др.

Компетенцијски приступ и високошколска настава

Чињеница је да је још Хумболтова традиција студија подразумевала учење оријентисано ка компетенцијама које, поред тренинга, има јасно назначену усмереност образовања ка интелектуалним и методолошким способностима. У новије време се појам "компетентност" усмерава на интензивнију дидактизацију академског учења. Захтев за компетенцијским приступом у образовању појачава се од стране друштва путем захтева послодаваца који имају потребу за стручњацима које одликује успешност и изврсност.

Појам компетенција у педагогији има обележје контраверзности, јер међународна и домаћа образовна политика заузимају различита стајалишта. Разлику у стајалишту показују и поједини теоретичари у оквиру саме педагогије. Присталице компетенцијског приступа виде у компетенцијама могућност управљања квалитетом образовања, тј. његове ефикасности кроз студентска и ученичка постигнућа (Мијатовић, 2003; Крстовић, 2007). Као главна предност компетенцијског приступа у образовању издваја се повезивање економских очекивања и задатака васпитно-образовних институција, као и чињеница да усмереност на крајњи резултат чини јаснијим и прецизнијим очекивања од студената и ученика.

Критичари компетенцијског приступа компетенције посматрају с неодобравањем јер не пристају на пренос економских принципа у подручје васпитања и образовања (Kerka, 1998; Westera, 2001; Prange, 2005; Lersch, 2005). Дидактичари поуздано знају да се наставни процес не може вредновати искључиво кроз исходе и крајњи производ. Многи аутори сматрају да је компетенцијски приступ ригидан, емпиријски и педагошки неверодостојан, а упозоравају и на његову потенцијалну улогу у продубљивању социјалне неједнакости (Керка, 1998; Барановић, 2006). Критичари овог приступа истичу да превелика усмереност на ефикасност доводи до тога да мерљиви учинци потисну оне мање мерљиве или немерљиве, као што су вредности, социјални учинци и др. Ово су уједно и главни недостаци компетенцијског приступа образовању.

У педагошкој литератури појам компетенција дефинисан је као лична способност да се чини, изводи, управља и делује на нивоу одређеног знања, умећа и способности, што особа може доказати на формални и неформални начин (Мијатовић, 2000). Палекчић прихвата Weinertovu дефиницију компетенције која каже да су компетенције когнитивне способности и вештине којима појединци располажу или их могу научити како би решили одређене проблеме као и с тим повезане мотивацијске, волитивне и друштвене спремности и способности, како би се решења проблема могла успешно и одговорно користити у различитим ситуацијама (Weiner, 2001:27, према: Palekčić, 2007). Coolahan (Behe Европе, 1996; према: Eurydice, 2002:13) предлаже да се компетенције дефинишу као опште способности деловања које се темеље на знању, искуствима, вредностима и диспозицијама које је особа развила кроз укључивање у образовну праксу.

Прегледом дефинисања појма компетенција кроз историју уочава се да се компетенцијски приступ појавио прво у подручју менаџмента као одговор на питање о компетентности при избору кандидата, те да се компетенцијски приступ у образовању прво јавља у САД-у 70-их година прошлог века.

Главни проблем компетенцијског приступа у наставном процесу, по мишљењу већине дидактичара, лежи у спољашњој контроли наставе. Спољашња евалуација наставе усмерена је искључиво на исходе и излазне компетенције односно постигнућа ученика и студената. Компетенцијски приступ не занима на који ће начин водитељи наставног процеса (односно школа, факултети) остварити компетентност ученика и студената, нити какви су њихови иницијални потенцијали. Стога већина педагога и дидактичара истиче потребу да се васпитно-образовни процес сагледава у његовој свеукупности, а не само с економског аспекта, јер се у противном широка друштвена улога и сврха васпитно-образовног процеса замењује логиком тржишта, индивидуализма и такмичења. Усмереност искључиво на резултате учења омогућује наставну ситуацију у којој се потврђује или одбацује реализација задатих програма, при чему је у наставној пракси видљива једна деформација која прати сваки школски и високошколски (па и предшколски) подсистем. Сваки део образовног система (вртић, разредна настава, предметна настава, средња школа, високошколске установе) као главни задатак постављају припрему за следећи ниво образовања. Тако се деца у вртићу припремају за школу, ученици у разредној настави за предметну, у предметној за средњу школу, а средња школа за факултетско образовање. На тај се начин још више оснажује ионако селективан карактер школског система. Ипак, будући васпитачи и учитељи морају још током својих студија схватити да се припремају за рад са децом и ученицима на појединим узрастима, а тек после за неке нивое образовања који децу и ученике очекују касније у животу.

Наставна пракса поставља питање да ли је могуће ову проблематику посматрати са становишта које није крајњи критицизам, нити идеализовање компетенцијског приступа? Ћатић (2012:185) износи могући пут помирења двају удаљених стајалишта широким одређењем појма компетенција, тј. холистичким приступом компетенцијама, стављањем већег нагласка на образовање за демократско грађанство и међукултурално разумевање, како би се избегле могуће опасности занемаривања социјалних, па тиме и васпитних циљева и продубљивања друштвених неједнакости које компетенције образовању и настави потенцијално носе.

Од педагошких позива очекује се научна компетентност, која поред владања способностима и методама у истраживању на педагошком подручју, захтева и способност критичке анализе, оцењивањем и синтезом нових комплексних идеја, нових теорија, а ово подразумева висок степен интелектуалних способности, али и квалификационог оквира који наглашава критичко знање, критичко разумевање. Притом, у високошколском образовању критичко размишљање би требало да буде полазна тачка. Најбоље средство да се подстакне критичко размишљање студената, будућих

васпитача и учитеља, је конфронтација са стручним проблемима - они мотивишу да се размишља о различитим теоријским приступима, да се испробају различите претпоставке и да се траже алтернативна решења. Суочавање са проблемима, ангажман за нешто, формулисање сопственог става итд., даје размишљању енергију и помаже да се постојећим представама знања супротставе сопствене мисли.

Потреба квалитетнијег образовања васпитача и учитеља на учитељским/педагошким факултетима

Промене у дидактичким оријентацијама, правцима и моделима наставе условиле су и потребу за одговарајућим иновацијама у припреми педагошког кадра за рад у савременим васпитно-образовним институцијама. У савременом васпитно-образовном раду промењене су улоге и начини рада - од васпитача и учитеља очекује се да упућују, помажу, подстичу, координирају. Они у данашњем васпитном контексту треба у већој мери да буду саветници, консултанти, водитељи, креатори програма и средине у којој деца/ученици бораве, организатори педагошке климе у којој се развој ненасилно подстиче одговарајућим когнитивним, афективним и психомоторичким изазовима, програмери индивидуалног напредовања сваког детета/ученика, организатори проблемског и стваралачког учења, истраживачи, аналитичари свог и рада деце/ученика, креатори тимске климе, планери целоживотног учења, модели и инспиратори квалитета које треба изградити код васпитаника (критичко и креативно мишљење, решавање проблема, дугорочно учење, уважавање разлика итд.), иноватори сопствених знања, навика и умења, евалуатори васпитних ефеката и др.

У постмодерној дидактици, која је еманципаторно усмерена, васпитачи и учитељи превасходно треба да дају подршку развоју деце/ученика, а да би то могли, они морају на учитељским/педагошким факултетима да стекну знања о феноменима који битно утичу на ефикасност учења: нпр., о начинима вођења ефикасне педагошке комуникације (у оквиру које је и постављање питања), о предностима интерактивног учења, о потреби инструкисања деце/ученика за учење учења (у оквиру кога је и издвајање битног од небитног), о могућим иновацијама у васпитно-образовном раду итд. То значи да се, приликом разматрања питања потребних компетенција оних који ће поучавати и васпитавати младе, мора водити рачуна да су полазне основе нових педагошких приступа конструктивистичка метатеорија и развојно-хуманистичка оријентација која почива на узајамном, интерактивном односу појединаца – заједница.

Конструктивистичка дидактика наглашава значај социјалне интеракције, комуникације, савремених медија и самосталног конструисања знања. Зато је битно да начини комуникација у високошколској настави омогућују modele социјалне интеракције и оптималне нивое функционисања студената у групи. Најважнија импликација комуникативног приступа у

настави била би да се током припреме за позив будућим васпитачима и учитељима омогући да досегну своје метакогнитивне способности које ће користити у ефикаснијим стратегијама стицања знања – метакогнитивно знање и свест о себи, познавање својих способности, мотива, интереса, стратегија учења, процедурално знање о когницији. Конструктивистички приступ наставном процесу се темељи на тврдњи да сваки појединац ствара сопствене моделе за разумевање стварности; с обзиром да је учење трагање за смислом, циљ учења је управо у налажењу смисла учења, а не у меморисању информација. Стога, конструктивистички оријентисани васпитачи и учитељи треба да буду „водичи“ и инструктори током конструкције знања деце/ученика. Зато треба креирати ситуације у којима они могу да тестирају своје хипотезе, а за то су нарочито погодне групне дискусије о конкретним искуствима. У времену и контексту у коме живимо и функционишемо, ово се намеће и као суштинска потреба.

За разлику од традиционалног модела образовања и усавршавања за педагошке позиве, модел професионалног развоја, који је заснован на конструктивистичкој парадигми, васпитаче и учитеље третира као активне учеснике сопственог професионалног развоја. Уместо усмерености на усвајање и примену репертоара специјализованих техника, акценат се ставља на њихову истраживачку улогу. Они морају бити рефлексивни практичари, тј. професионалци који критички промишљају своју праксу и који, правећи рефлексије о васпитној пракси, повећавају умешност организовања васпитно-образовног рада и управљања учењем. Рефлексивним практичарима евалуација је саставни део свакодневне праксе. Рефлексивност треба сматрати једном од темељних професионалних компетенција васпитача и учитеља, јер су рефлексивне стратегије нужне за процес разумевања и реорганизовања начина на које они размишљају о васпитно-образовном процесу, тј. за разумевање свог понашања и понашања деце/ученика у том процесу. Све ово ће, нема сумње, бити у функцији повећања ефикасности њиховог рада у вртићу и школи и одражавати се на ефикасније учење деце/ученика и на њихов целокупан развој.

На развијање педагошких компетенција будућих васпитача и учитеља, током припремања на учитељским/педагошким факултетима за свој позив, утиче указивање на предности демократског, недирективног стила понашања и васпитања који се испољава кроз позитиван емотивни однос према деци/ученицима, кроз комуникацију која се заснива на похвалама и охрабрењима од стране одраслих, кроз већи степен флексибилности и уважавања индивидуалности, кроз прихватање дечијих идеја итд.

Развијање вишедимензионалних компетенција васпитача и учитеља (педагошких, социјалних, емоционалних, когнитивних, радно-акционих) је предуслов да се и код деце/ученика развијају способности аналитичког мишљења, конструисања знања, решавања проблема и конфликта, тимског рада и партиципације, брзо проналажење, коришћење и складиштење информација, способност одлучивања, евалуације, рефлексије, самоиницијатива, толеранција, доживотно учење итд.

Хеуристичке дидактичке стратегије

Навикавање студената, будућих васпитача и учитеља, да критички промишљају и дискутују значајно је јер педагошко деловање подразумева да у конкретним ситуацијама не постоји само једна тачна опција деловања, него бар неколико, које се све могу различито теоријски потврдити. Истраживачко учење води ка стварању рефлексивних компетенција, као основни саставни део професионалног васпитног деловања, али само тада, ако се дати рефлексивни моменти у процесу истраживања свесно сагледавају и при томе се траже научни садржаји знања као тачке референтности.

Битан разлог за коришћење хеуристичких дидактичких стратегија у високошколској настави је и чињеница да се данас сматра да је критичко размишљање метакомпетенција, која специфичним компетенцијама даје смисао и одређен смер. Припремање будућих васпитача и учитеља на учитељским/педагошким факултетима подразумева развијање њихових метакомпетенција како би у васпитно-образовном раду са децом и ученицима могли да бирају одговарајућа дидактичко-методичка решења и како би код њих такође развијали метакогнитивне способности почев од раних узраста. За њих је важно да критички прилазе и савременим педагошким и методичким тенденцијама. Нпр., морају бити свесни евентуалних негативних последица данас веома потенциране „оријентације усмерене на дете/ученика“. Треба опрезно сагледати проблематична места овог концепта, као што су, рецимо, могућности деце/ученика на појединим узрастима да самостално бирају садржаје учења и (само)одговорно обликују процесе учења. Осетљиво је питање преношење одговорности на ученике нижих разреда основне школе, а нарочито на предшколце, као и приписивати им способност просуђивања, односно доношења одлука у погледу садржаја активности/учења. Такође, не сме се поистовећивати самосталност и самоодређење у тим годинама живота (Башић, 2009:36). Стога, будући васпитачи и учитељи морају научити да приликом индивидуализације васпитно-образовног рада и примене компетенцијског приступа морају бити обазриви због могућих проблема ако се некритички уводе методичке иновације.

Бавећи се унапређењем квалитета наставног рада и уважавајући приступ усмерен на ученика, ISSA је донела педагошке стандарде којима се могу пратити и вредновати обележја наставног процеса. Они су подељени у седам стандарда: индивидуализација наставе, окружење за учење, учествовање породице, стратегије поучавања за смислено учење, планирање и процењивање, професионални развој, социјална инклузија (ISSA, 2006: 3). При спровођењу наведених стандарда, учитељи представљају најважнији чинилац индивидуализације наставе.

Осим тога, и компетенцијски приступ тражи од наставног процеса значајније промене везане за наставне методе и облике. Учитељи морају бити оспособљени да се стручно, критички суочавају са процесом индивидуализације наставе јер морају истовремено одговорити захтевима који се постављају споља, постављених у виду ученичких компетенција, стандар-

да и задатих очекиваних излазних резултата, као и захтевима усмерених на ученика, који могу бити у раскораку. Ова проблематика може представљати велики дидактички изазов и за учитеље експерте у свом позиву, а не само за учитеље почетнике. Како би одговорили овом изазову, учитељи морају креирати отворене дидактичко-методичке приступе који ученицима пружају различите могућности, од избора садржаја до начина наставног рада, који ученицима омогућује самостално учење и учење на темељу суодлучивања. Задовољавајући наведене захтеве, наставна пракса као одговор користи холистичко поучавање – интегрисану наставу у свим њеним појавним облицима, истраживачку наставу, конструктивистички приступ поучавању, проблемско учење, сарадничко учење и др.

Дакле, много аргумената је могуће навести у прилог потреба да се у високошколском образовању више користи истраживачко учење, како би се будући васпитачи и наставници оспособили да користе своја теоријска знања у анализи и осмишљавању професионалног окружења, и да на овај начин делују као рефлексивни практичари, тестирајући теоријске поставке и прилагођавајући их сопственом окружењу. Ово подразумева способност за рефлексивност професионалног знања, односно усвојеност истраживачког става, као дела професионалног деловања који се стиче на студијама у оквиру методолошко-дидактичке групе предмета. Ово води ка томе да се истраживачко учење сматра обавезним студијским садржајем, односно постаје незаобилазан елемент комплексних компетенција (Хубер, 2003).

Подизање квалитета стратегија поучавања и учења студената на учитељским/педагошким факултетима пружа могућност да професори – ментори утичу на активно учешће у квалитетној настави свих студената, што би утицало на квалитет њихових компетенција за рад у предшколским и основношколским установама. У професионалним дискурсима дошло се до става да се рефлексивност као "пре-реквизит професионалног развоја" може већ у току иницијалног образовања, за време основних студија увести и унапредити. Потребно је да професори – ментори студенте навикавају да предавања доживљавају и као експеримент и истраживачко деловање. Такав истраживачки став треба створити за време основних студија пошто се касније под притиском у професионалној пракси он може само делимично успоставити.

Дакле, битно је утицати на формирање рефлексивних професионалаца који ће бити способни и уверени у своје истраживачке вештине да спроводе истраживања мањег обима и тако испитују и вреднују ефикасност нових идеја у предшколским и основношколским установама.

Суштина и разлози за примену хеуристичких дидактичких стратегија наставног особља на учитељским/педагошким факултетима леже у подстицању откривајућег, истражујућег учења студената, будућих васпитача и учитеља, који ће развијати свест да на такав начин треба да утичу и на децу, односно ученике, с којима ће радити у вртићима и основним школама.

Потребно је озбиљно приступити развијању стратегија поучавања студената од стране професора – ментора, као и стратегијама учења студената подстицањем њихових метакогнитивних способности. Треба на учи-

тељским/педагошким факултетима обезбедити континуирано подизање квалитета стратегија поучавања и учења уз увођење иновативних метода и поступака, нових технологија и идеја, уз активно укључивање студената, како у реализацију, тако и у планирање наставе. Подстицање студената да самостално стичу знања и откривају значења значајно је због чињенице да се знања стечена активним процесима дубље прерађују, боље ситуирају у когнитивне мапе, дуже задржавају, добијају веће лично значење, него када је учење рецептивно. Већа самосталност и активност, која се захтева код истраживачког учења, је по правилу у складу са унутрашњом мотивацијом за учење, у смислу диспозиције доживотног учења, и побољшава трајну спремност ка стицању знања. Претходно поменуте карактеристике истраживачког учења у складу су са конструктивистичким принципима поучавања и учења: учити на примеру аутентичних проблема, у више контекста, из више перспектива и у социјалним повезаностима, тако да је уместо презентације научних резултата потребна конфронтација научних проблема.

Истраживачко учење не би требало да нађе смисао само у функцији проширења репертоара метода поучавања и учења, и само у пружању могућности да се разноврсно осмишљава универзалност процеса учења, него да се његов пуни смисао изрази у постизању одређених квалификација. Студенти, будући васпитачи и учитељи, треба из својих искустава са истраживачким учењем да у своје професионалне компетенције укључе став који је усмерен ка постављању питања и критички рефлексиван. С обзиром да се критичко и стваралачко мишљење не могу теоретски пренети или тренирати, нити се могу по рецепту научити, већ се могу само практично вежбати, и у одређеним ситуацијама, у којима су потребни, развијати, дакле да буду генерисани из сопственог искуства, сматрамо да је значајно креирање радионица које ће омогућити студентима ситуације учења, дискусије, у којима се не одузима право на постављање питања, сопствени избор и структуризацију, у којима се интереси могу дубље пратити и у којима се морају са другима споразумети и заједно сарађивати. Значајно је да студенти на овај начин уче стратегије и технике истраживачког размишљања, уче како постављати проблеме, како да их систематски сагледавају, да би стекли нова сазнања. Притом је од посебног значаја да се не запостави критеријум самосталности у избору и формулације постављања питања, и да учествовање у истраживањима буде и у групама студената.

Дакле, хеуристичким дидактичким стратегијама допринело би се да се студенти оспособљавају да користе своја теоријска знања у анализи и осмишљавању професионалног окружења, и да на овај начин делују као рефлексивни практичари, тестирајући теоријске поставке и прилагођавајући их сопственом окружењу. Такође, на учитељским/педагошким факултетима значајно је да студенти доведу критичко размишљање у однос са практичним деловањем.

Професори – ментори иновативним, хеуристичким дидактичким стратегијама поучавања, заснованим на еманципаторној дидактици, код студената треба да развијају метакогнитивне способности, дивергентно

мишљење, креативност, флексибилност, специфичне когнитивне стилове који их одликују, одговорно морално функционисање и способност саморефлексије. Треба тежити остваривању еманципаторних потенцијала студената, разумевању потребе за развијањем стваралачких потенцијала, флексибилних структура знања, критичности у начину опажања, мишљења, учења и решавања проблема, спремности за преузимање ризика у условима савременог живота и др. Европски дидактичари управо истраживачко учење сматрају високошколским дидактичким концептом који доприноси развоју поменутих компетенција.

У том смислу, најпре је потребно осмислити и конкретизовати хеуристичке стратегије и поступке поучавања и учења, које ће моћи на конкретним примерима да се разрађују. Тако би се дошло до оптималних и одговарајућих поступака и дефинисала значајна и провокативна питања која студентима могу служити за дискусију. Студенти могу и сами креирати радионице у којима ће активно учествовати, дискутовати, критички промишљати о значајним питањима, студијским програмима, принципима, методама и резултатима свог ангажовања, остварености сопственог развоја, развијати самоодговорно когнитивно и морално функционисање, метакогнитивне способности, педагошке, социјалне и емоционалне компетенције потребне за рад са децом у вртићима и ученицима у школи.

Ефекте овако осмишљене високошколске наставе на учитељским/педагошким факултетима треба процењивати током педагошке праксе студената, када се може проценити у којој мери су развијене потребне компетенције студената. Тада треба сагледавати и значај педагошке праксе за развијање способности студената за критичку рефлексију. Студенти, уз вођење професора - ментора, треба да врше трансфер стечених стратегија и метода на своје практичке поступке у оквиру своје завршне праксе и појединачних вежбања у предшколским установама и школама.

Дакле, значајно је, по нашем мишљењу, вршити и процену корелације дидактичких инструкција са методичким решењима у пракси (студент – предшколска деца/ученици), као и ефеката хеуристичких дидактичких стратегија током менторисања. Конкретни и разрађени примери практичних вежби студената могу се користити за дисеминацију резултата.

Закључак

Залажемо се, дакле, да се на учитељским/педагошким факултетима у већој мери подстичу хеуристичке стратегије поучавања које ће допринети развоју истраживачког стила размишљања, критичког и стваралачког мишљења студената. Подстицањем истраживачког учења треба код студената развијати рефлексивне компетенције; развијањем социјалних и комуникативних компетенција студената настојати да они, кроз дискусије и радионице, унапређују способности критичког мишљења и саморефлексије; оспособити студенте да критички истражују и сагледавају професионалну праксу и да се формирају као тзв. „рефлексивни практичари“.

Студенти, будући васпитачи и учитељи, кроз дискусије, радионице и истраживачке радове могу успешно да се оспособљавају за самоодговорно учење, систематски, самосталан и критички рад, креативно промишљање, практичну примену наученог, иновативност, флексибилност, управљање променама, за прихватање плуралитета идеја, толерисање неизвесности у когнитивном смислу, а у конативном да развијају иницијативност, спремност за преузимање ризика и саморефлексивност.

Литература

1. Башић, С. (2007). Образовни стандарди – дидактички приступ методологији израде курикулума. У: Превишић, В. (ур.) Курикулум – теорије, методологија, садржај и структура. Загреб: Школска књига.
2. Ђатић, И. (2012). Компетенције и компетенцијски приступ образовању. Загреб: Педагогјска истраживања, 9(1-2), 175-190.
3. Eurydice (2002). Key Competences. A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice European Unit (<http://promitheas.iach.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Key%20Competences%20Eurydice.pdf>)
4. Гојков, Г. (2006). *Дидактика и постмодерна*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
5. Гојков, Г., Стојановић, А., (2011). *Партиципативна епистемологија у дидактици*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача »Михаило Палов«.
6. Гојков, Г. (2013). *Фрагменти високошколске дидактике*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача »Михаило Палов«.
7. ISSA (2006). Unapređenje kvalitete rada primjenom Pedagoških standarda. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
8. Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 177-190.
9. Kerka, S. (1998). Competency-based education and training. Myths and Realities. (<http://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>)
10. Key Competence for Lifelong Learning - European Reference Framework; 2007.)Luxembourg:Office for Official Publications of the European Communities. (http://ec.europa.eu/dgs/education-culture/publ/pdf/l-l-learning/key_comp_en.pdf)
11. Колак, А. (2008). Модели управљања наставним процесом. Загреб: докторска дисертација.
12. Крстовић, Ј. (2007). Еуропска перспектива образовања учитеља или образовање учитеља на размеђи еуропског и националног. Педагогјска истраживања, 4(2), 269-282.
13. Lersch, R. (2005). Nastava kao čin ravnoteže. Didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda. Pedagogijska istraživanja, 2 (1), 69-84.
14. Lončarić, D; Pejić-Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. Odgojne znanosti, 11(2), 479-497.

15. Миљак, А. (2007). Теоријски оквир суконструкције курикулума раног одгоја. У: Превишић, В. (ур.) Курикулум – теорије, методологија, садржај и структура. Загреб: Школска књига.
16. Rychen, D.S. (2004): *Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference*. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo): Strategy paper on key competencies (<http://www.unal.edu.co/diracad/competencias/KeyCompetences.pdf>)
17. Schutz, P.A., Crowder, K.C., and White, V.E. (2001): The development of goal to become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, str. 299-308.
18. Стојановић, А. (2009). Могућности ефикаснијег учења у савременој школи. *Зборник радова са десетог међународног знанственог скупа »Дани Мате Демарина«, Пула/Медулин*.
19. Стојановић, А., Гојков, Г. (2012). *Функција знања и моралност*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
20. Стојановић, А., Видаковић, М. (2012). *Социолошки и дидактички акценти система вредности младих*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
21. Tischler, D. (2007): Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj, *Pedagoškijska istraživanja*, br. 2, Zagreb, str. 293-300.
22. Torff, B. (2003): Development changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 95, str. 563-569.
23. Tot, D. (2010). Ученичке компетенције и савремена настава. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 65-78.
24. Валенчич-Зуљан, М. (2008). *Учитељ на путу професионалног развоја – од почетника до експерта*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Aleksandar Stojanovic, Ph.D.

EDUCATIONAL HEURISTIC STRATEGIES IN ORDER TO RAISE THE QUALITY OF EDUCATION OF TEACHERS AND EDUCATORS

Abstract: *This paper argues the need for higher education in the teacher / Faculty of Education, during the preparation of teachers and educators for their future careers heuristic applied didactic strategies. Based on emancipatory didactics heuristic strategies contribute to the development of metacognitive skills, divergent and critical thinking, creativity and research styles of thinking, reflective competencies of students and other features relevant to this profession. This means that in these faculties to a greater extent applicable heuristic didactic instruction in working with students, such as: formulating problems and hypotheses, giving ideas to test hypotheses, extract relevant information and ideas, using the idea in a new way, explore consequences, analysis, generalization, comparison of the similarities and differences, discover common links etc.*

Keywords: *heuristic teaching strategies, emancipatory didactic, quality of teacher and educators education.*

ДЕНОТАТИВНА И КОНОТАТИВНА ДИМЕНЗИЈА НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ – РЕАЛНОСТ ИЛИ ИМПЕРАТИВ ПЕДАГОШКЕ СТВАРНОСТИ*

Сажетак: *Особеност педагошке комуникације налази се у самој особености васпитно-образовног процеса, у особености његових учесника и у особености њихових положаја и улога. Персонализован карактер наставне комуникације за собом повлачи велике васпитне могућности, али и значајна ограничења. Један од значајних елемената остваривања квалитетне наставне комуникације, засноване на разумевању комуникационог садржаја, јесте адекватно остваривање њене денотативне и конотативне димензије. С обзиром на то да се конотативно и денотативно значење педагошке комуникације односе и на садржаје и учеснике комуникације, остваривање ових димензија у непосредној пракси подразумева организовање наставне комуникације која је прилагођена разумевању ученика, односно заштићена је од неразумевања и неспоразума.*

Циљ овог рада је да се емпијским путем утврди да је остваривање денотативне и конотативне димензије педагошке комуникације реалност или императив педагошке стварности. У складу са утврђеним циљем, задатак истраживања јесте испитати, анализирати и упоредити ставове ученика и наставника о остваривању денотативне и конотативне димензије педагошке комуникације. Узорком истраживања обухваћено је укупно 550 ученика седмог и осмог разреда и 160 наставника из укупно осам основних школа са подручја нишке школске управе.

Резултати спроведеног истраживања показују да је наставна комуникација у вишим разредима основне школе у значајној мери прилагођена разумевању ученика односно заштићена од неспоразума и неразумевања. Међутим, констатован утицај појединих независних варијабли на различитост ставова о овом питању, може послужити као основа за указивање на потребе, могућности и правце побољшања постојећег стања.

Кључне речи: *денотативна и конотативна димензија, педагошка комуникација, настава.*

Теоријски оквир истраживања

Наставна комуникација као посебан вид комуникације који се реализује кроз различите форме наставних активности, карактерише се низом особености. Карактер и природа њених особености условљени су особеностима учесника педагошке комуникације, њиховим индивидуалним и групним ка-

* Припремљено у оквиру пројекта „Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије“ (ОИ 179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

рактеристикама, њиховим положајем и улогама које заузимају. Заснована на начелима хуманизма, демократичности, алтруизма и истинољубља, педагошка комуникација се од осталих облика комуницирања разликује по низу својстава. Као најзначајнија и одређујућа својства педагошке комуникације могу се навести: целисходност, васпитни карактер, иницијативност наставника односно васпитача и интеракцијски карактер. Наведена својства показују да је педагошка комуникација циљу усмерена активност и да се организује у циљу васпитања, образовања и развоја личности њених учесника. Са израженим васпитним карактером, педагошка комуникација је усмерена ка остваривању васпитних циљева. Управо овакво општење међу учесницима васпитног процеса даје васпитању обележје узајамно-последичних веза између остваривање циља васпитања и карактера комуникације између васпитача и васпитаника. Наведено својство показује да је свака импровизација и неадекватност у извођењу наставне комуникације неприхватљива. Из ових разлога од васпитача се, као од руководиоца васпитне делатности, захтева поседовање високо развијене педагошке способности, морално-вољних својстава, и педагошка креативност.

У остваривању циљева иницијативу у педагошкој комуникацији имају наставници односно васпитачи који је подстичу, планирају, покрећу, усмеравају, моделују и реализују у интеракцији са ученицима. Интеракцијски карактер наставне комуникације огледа се у наизменичном заузимању позиција субјекта и објекта свих њених учесника током комуницирања. Веома је важно да интеракцијски карактер комуникације буде реализован у свим фазама наставног часа, у току реализације различитих типова наставног часа и свим ваннаставним активностима.

Педагошка комуникација се разликује од осталих видова комуницирања и по израженом степену професионалности. Она се, дакле, организује са циљем да се утиче на личност васпитаника, како би се он подстакао на укључивање у активности које доприносе развоју пожељних особина и мотивисао за самообразовање, самоваспитање, самоактуализацију и слично. Основна средства којим наставник делује у педагошкој комуникацији су дакле „освешћени циљеви и могућности васпитаника, његова осећања, деловање (самоделовање), реални међуљудски односи, и средства васпитања која васпитач варира, контролише и усмерава“ (Јовановић 2006, 267).

Остваривање квалитетне наставне комуникације и њена ефикасност, као што смо видели, зависи од низа фактора. Један од најзначајнијих, који одређује и детерминише специфична обележја наставне комуникације, јесте усаглашеност денотативне и конотативне димензије.

Вредност и улога денотативне и конотативне димензије односно значења педагошке комуникације проистиче из чињенице да се она односи и на садржаје и на учеснике комуникације.

Денотативно значење односи се на оне поруке и садржаје комуникације који имају експлицитно или логичко значење, тј. једнозначни су. Оно подразумева значење које је дато дефиницијом појма који је речима означен. У вербалној комуникацији, која доминира у настави, то је оно значење које одговара појму који је речима означен и који је као такав

исти или сличан за све оне који користе ту реч. Подразумевајући дефиницију појма, конотативно значење представља димензију комуникације којом се обезбеђује висок степен разумевања и усаглашеност интерпретација. Код оваквих порука комуникација је једноставна и углавном заштићена од неспоразума и неразумевања. За разлику од овог, конотативно значење се односи на сложеније садржаје који имају имплицитно значење. Конотативна значења су веома често извор неспоразума у комуникацији. Подразумевајући додатна значења речи којима се означавају њихова својства и особености, ова димензија комуникације може отежати наставну комуникацију и утицати на њен квалитет и ефикасност. Зависно од садржаја комуницирања и обухватајући низ додатних особености појма који се речима изражава, конотативно значење комуникације може обухватити више различитих димензија. Као најчешће и за наставу најзначајније димензије истичу се: евалуативно значење, димензија моћи и димензија активности. Евалуативно конотативно значење подразумева "вредновање појма означеног одређеним речима и открива се тако што се речима додају контрастни атрибути као што су нпр. добар-рђав; вредан-лењ; пријатан-непријатан итд. Уколико се одређеној речи у већем степену придаје један или други садржински супротних атрибута утолико је већа засићеност речима евалуативним конотативним значењем" (Чокорило, 2008, 23). Димензија моћи, подразумева димензију комуникације којом се изражава да ли је оно што се речима износи велико-мало, јако-слабо и сл. С друге стране, указивање на особености речи у смислу изражавања да ли се њима исказује мања или већа активност, интензивност и сл., подразумева димензију активности комуникације.

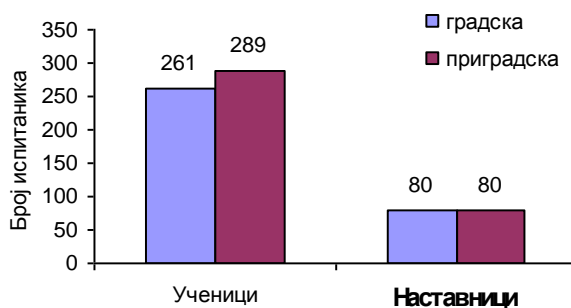
Иако је наставна комуникација најзасићенија евалуативном конотативном димензијом, и остале две димензије играју значајну улогу у обезбеђивању разумевања и остваривању постављених циљева. С обзиром на сложеност усаглашавања денотативне и конотативне димензије комуникационог процеса, наставници често нису у могућности да комуникацију прилагоде учениковим могућностима разумевања, те од њих очекују потпуно прихватање и усвајање конотативних значења. Ово неизбежно доводи до неразумевања па тиме и неуспеха у настави.

Из наведеног можемо закључити да је нужна претпоставка успешне наставне комуникације прилагођеност разумевању ученика односно заштићеност од неразумевања и неспоразума. Остваривање ове карактеристике комуникације подразумева равномерно избалансирано и денотативно и конотативно значење комуникационих садржаја.

Методолошки оквир рада

Циљ овог рада је да се емпиријским путем утврди да је остваривање денотативне и конотативне димензија педагошке комуникације реалност или императив педагошке стварности.

Задатак истраживања јесте испитати, анализирати и упоредити ставове ученика и наставника о остваривању денотативне и конотативне димензије педагошке комуникације. *Узорком* истраживања обухваћено је укупно 550 ученика седмог и осмог разреда и 160 наставника из укупно осам основних школа са подручја Школске управе Ниш.



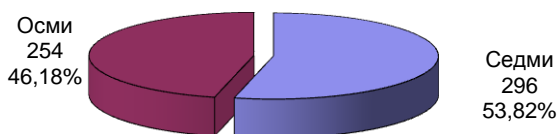
Графикон 1. Структура испитаника (ученика и наставника) према локацији школе

Узорак је обухватио испитанике који су по локацији школе равномерно распоређени, тако да у обе групе испитаника имамо по готово половину испитаника из градских и приградских школа. Као што се види из табеле и графикана, узорком ученика обухваћен је 261 ученик (47,45%) из градских школа и 289 ученика (52,55%) из приградских школа.

Табела 2. Структура испитаника према полу

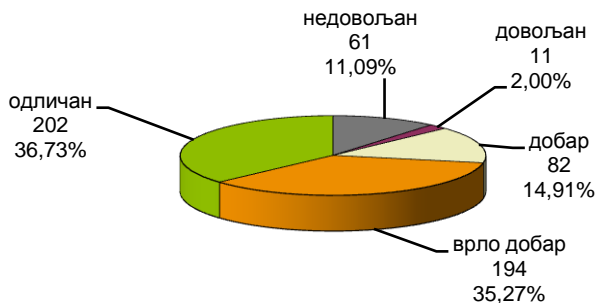
Пол	мушки		женски		Укупно
	N	%	N	%	
Ученици	261	47,45	289	52,55	550
Наставници	64	40,00	96	60,00	160
Укупно	325	45,77	385	54,23	710

Узорак ученика обухватио је 261 (47,45%) дечака и 289 (52,55%) девојчица, док је узорак наставника обухватио 64 (40%) наставника мушког и 96 (60%) наставника женског пола. Поредићи групу ученика са групом наставника утврђује се нешто више припадница женског пола у групи наставника, но без статистички значајне разлике између групе ученика и наставника ($\chi^2=2,775$, $p=0,096$, $df=1$, $C = 0,062$), што свеукупно гледано говори да су у укупном узорку оба пола готово равномерно заступљена.



Графикон 3. Разредна структура испитаника ученика

На основу вредности са графикана 3 може се видети да је у структури испитаника групе ученика обухваћено 296 ученика седмог разреда (53,82%) и 254 ученика осмог разреда (46,18%). Дакле, заступљеност оба разреда близу је подједнакој.



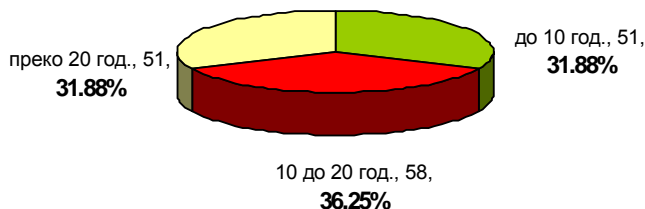
Графикон 4. Структура ученика према успеху на претходном полугодишту

Како је број ученика са довољним успехом јако мали, у циљу добијања валидних резултата извршено је сједињавање ове групе са групом ученика са недовољним успехом. Ако се изврши груписање одличних и врло добрих с једне, и осталих са друге стране, долази се до чињенице да је статистички значајно више испитаника са врло добрим и одличним успехом у односу на остале ($p < 0,001$).



Графикон 5. Структура наставника према степену образовања

Две трећине наставника у испитиваном узорку је са високом стручном спремом (111; 69,38%), што је статистички значајно више у односу на оне са вишом (49; 30,63%), ($\chi^2 = 12,48$, $p < 0,001$, $df = 1$).



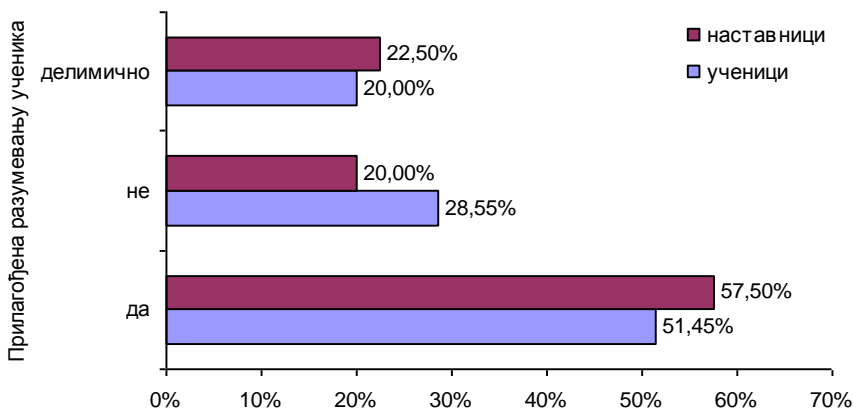
Графикон 6. Структура наставника према дужини радног стажа

У свакој од три формиране групе, на основу дужине радног стажа, готово по трећина наставника, што значи да је узорак наставника правилно изабран и у овом погледу.

Резултати истраживања-анализа и интерпретација

1.1. Прилагођеност комуникације разумевању ученика – заштићеност од неразумевања и неспоразума

Комуникација у настави прилагођена је разумевању ученика	ученици		наставници	
	N	%	N	%
Прилагођена је	283	51,45	92	57,50
Није прилагођена	157	28,55	32	20,00
Делимично је прилагођена	110	20,00	36	22,50
Укупно	550	100,00	160	100,00



Графикон 2. Да ли је комуникација у настави прилагођена разумевању ученика, односно заштићена је од неразумевања и неспоразума?

$$\chi^2=4,634, df=2, p=0,99, C=0,08$$

Резултати истраживања представљени у табели контингенције 3×2, показују да не постоји статистички значајна разлика у ставовима између група ученика и наставника о прилагођености комуникације разумевању ученика $\chi^2=4,634, df=2, p=0,99$.

С-коефицијент контингенције ($C=0,08$) говори о непостојању корелације. У обе групе је статистички најчешћи позитиван одговор, тј. став да је наставна комуникација прилагођена разумевању ученика и заштићена од неразумевања и неспоразума (ученици – 51,45%, наставници – 57,50%).

Поређењем појединачних одговора, код ученика је статистички заступљенији негативан одговор (28,55%) у односу на наставнике (20,00%), док је код наставника заступљенији позитиван одговор (57,50%) у односу на ученике (51,45%), али без статистичке значајности.

Да је комуникација у настави делимично прилагођена разумевању ученика и делимично ослобођена неразумевања и неспоразума, изјаснио се приближно подједнак број и ученика и наставника (20% односно 22,50%).

Постојеће разлике у ставовима наставника и ученика о овом питању могу нам показати да су наставници у већој мери окренути реализовању ове димензије комуникације. Међутим, ученици који играју најзначајнију улогу у остваривању ове функције говоре о остварености ове димензије у мањој мери у односу на наставнике. Ученици, како смо видели, не поричу остваривање ове димензије комуникације, али су позитивни одговори наставника статистички учесталији, док су негативни одговори статистички чешћи код ученика.

Трагајући за узроцима констатованог стања закључујемо следеће:

1. Остварен степен разумевања није подједнак код свих актера наставне комуникације, што се може оправдати различитим индивидуалним способностима које није могуће увек у потпуности уважити и задовољити.

2. Сами садржаји образовања, од којих у највећој мери зависи карактер остварене комуникације, могу бити извор неразумевања и неспоразума којих се учесници тешко могу у потпуности ослободити.

Табела 1.2. Прилагођеност комуникације разумевању ученика – заштићеност од неразумевања и неспоразума (према полу)

Комуникација у настави прилагођена је разумевању ученика	уч. Мушки		уч. женски		наст. мушки		наст. женски	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Прилагођена је	111	42,53	172	59,52	41	64,06	51	53,13
Није прилагођена	94	36,02	63	21,80	12	18,75	20	20,83
Делимично је прилагођена	56	21,46	54	18,69	11	17,19	25	26,04
Укупно	261	100,00	289	100,00	64	100,00	96	100,00

Ученици $\chi^2=17,927$, $df=2$, $p<0,001$, $C=0,18$

Наставници $\chi^2=2,22$, $df=2$, $p=0,33$, $C=0,12$

Пол ученика значајно утиче на њихове ставове о остварености денотативне и конотативне димензије у наставној комуникацији: $\chi^2=17,927$, $df=2$, $p<0,001$. Обе групе ученика су се у највећој мери одлучиле за потврдан (позитиван) одговор. Међутим, по заступљености појединачних одговора, код дечака је статистички заступљеније мишљење да комуникација у настави није прилагођена разумевању ученика (36,02% у односу на 21,8%), док је код девојчица заступљеније мишљење да је комуникација прилагођена (59,52% у односу на 42,53%). У табели контингенције 3×2 , добијени резултати $\chi^2=17,927$, ($p<0,001$), $df=2$, говоре о постојању статистичке разлике у ставовима ученика с обзиром на пол. Добијени С-коефицијент контингенције ($C=0,18$) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији.

Код наставника није утврђена статистички значајна разлика у ставовима о овом питању с обзиром на пол: $\chi^2=2,22$, $df=2$, $p=0,33$. Наставници су се у највећем броју одлучили за позитиван одговор (ж. пол – 53,13%, м. пол – 64,06%). Наставници мушког пола су се у најмањем броју одлучили за одговор да комуникација у настави само делимично остварује ову димензију (17,19%), док су се припаднице женског пола у најмањем броју одлучиле за негативан одговор (20,83%). Међутим, као што видимо, о статистички значајној разлици међу њима не можемо говорити.

С-коефицијент контингенције ($C=0,12$) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији.

Табела 1.3. Прилагођеност комуникације разумевању ученика – заштићеност од неразумевања и неспоразума (према локацији школе)

Комуникација у настави прилагођена је разумевању ученика	уч. Градска		Уч. приградска		наст. градска		наст. приградска	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Прилагођена је	122	46,74	161	55,71	48	60,00	44	55,00
Није прилагођена	88	33,72	69	23,88	13	16,25	19	23,75
Делимично је прилагођена	51	19,54	59	20,42	19	23,75	17	21,25
Укупно	261	100,00	289	100,00	80	100,00	80	100,00

Ученици $\chi^2=6,848$, $df=2$, $p<0,05$, $C=0,11$

Наставници $\chi^2=1,140$, $df=2$, $p=0,494$, $C=0,09$

Поредећи по локацији школе, по заступљености појединачних одговора, код ученика из приградских школа је статистички заступљеније мишљење да је комуникација у настави прилагођена разумевању ученика, док је код ученика из градских заступљеније мишљење да је неприлагођена ($p<0,05$). Стога је да у табели контингенције 3×2 , добијен $\chi^2=6,848$, $df=2$, значајан на нивоу 0,05. Добијени С-коефицијент контингенције ($C=0,11$) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији.

Код наставника, локација школе не утиче значајно на одређивање овог одговора: $\chi^2=1,140$, $df=2$, $p=0,494$. Наставници обе средине истичу да комуникација у настави остварује ову демензију (60,00% одн.55,00%), док се у знатно мањем броју одлучују за остала два одговора. Приметно је, дакле, да наставници без обзира на локацију школе у којој раде имају мање више идентичне ставове о овом питању. Добијени С-коефицијент контингенције ($C=0,02$) показује да корелација не постоји.

Табела 1.4. Прилагођеност комуникације разумевању ученика – заштићеност од неразумевања и неспоразума (према узрасту ученика)

Комуникација у настави прилагођена је разумевању ученика	7. разред		8. разред	
	N	%	N	%
Прилагођена је	163	55,07	120	47,24
Није прилагођена	77	26,01	80	31,50
Делимично је прилагођена	56	18,92	54	21,26
Укупно	296	100,00	254	100,00

$$\chi^2 = 3,440, df=2, p=0,179, C=0,08$$

С обзиром на узраст ученика, није утврђена статистички значајна разлика у ставовима о прилагођености наставне комуникације разумевању ученика, односно о њеној заштићености од неразумевања и неспоразума: $\chi^2 = 3,440, df=2, p=0,179$. Најчешћи је позитиван одговор код ученика оба узраста (7. разред – 55,07%, 8. разред – 47,24%), након кога се на другом месту налази негативан одговор (7. разред – 26,01%, 8. разред – 31,50%) и на последњем месту по учесталости налази се одговор да је наставна комуникација само делимично заштићена неспоразума и неразумевања. Иако смо видели да наставници статистички чешће дају позитиван одговор на ово питање, неопходно је, ипак, закључити да се самим тим што ученици најчешће наводе овај одговор, комуникација у настави налази на завидном нивоу по питању остваривања денотативне и конотативне димензије. С-кофицијент контингенције (C=0,08) показује да корелација не постоји.

Табела 1.5. Прилагођеност комуникације разумевању ученика-заштићеност од неразумевања и неспоразума (према успеху ученика)

Комуникација у настави прилагођена је разумевању ученика	одличан успех		врло добар успех		добар успех		довољан и недовољан успех	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Прилагођена је	107	52,97	106	54,64	48	58,54	22	30,56
Није прилагођена	53	26,24	50	25,77	21	25,61	33	45,83
Делимично је прилагођена	42	20,79	38	19,59	13	15,85	17	23,61
Укупно	202	100,00	194	100,00	82	100,00	72	100,00

$$\chi^2 = 17,323, df=6, p<0,01, C=0,18$$

χ^2 тест вредности 17,323, df=6, p<0,01 указује на повезаност успеха ученика и њихових одговора о прилагођености комуникације у настави разумевању ученика. Евидентно је да ученици са недовољним и довољним успехом статистички знатно ређе исказују потврдно мишљење у односу на оне са одличним успехом (довољни и недовољни свега 30,56% у односу на одличне – 52,97%), као и оне са врло добрим и добрим успехом (врло добри – 54,64% и добри – 58,54%). Упоредо са овим, ученици са одличним,

врло добрим и добрим успехом статистички ређе наводе негативан одговор (одлични – 26,24%, врло добри – 25,77%, добри – 25,61%), у односу на довољне и недовољне (45,83%). Према добијеним резултатима могли бисмо закључити да постоји изразита узрочно-последична веза између успеха ученика и степена разумевања у наставној комуникацији. Ученици са најлошијим успехом, можда, такав успех постижу управо због неразумевања и неприлагођености наставне комуникације, њиховим способностима и могућностима. Овде се као закључак може навести и податак да је комуникација у настави пре свега прилагођена „просеку“ (што је иначе правило везано за све активности које се реализују – на глобалном нивоу), о чему нам говоре управо добијени резултати по којима потврдан одговор у највећем броју налазимо код просечних ученика (добри – 58,54%). Добијени С-коефицијент контингенције ($C=0,18$) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији.

Табела 1.6. Прилагођеност комуникације разумевању ученика- заштићеност од неразумевања и неспоразума (према стручној спреми наставника)

Комуникација у настави прилагођена је разумевању ученика	Виша сс		висока сс	
	N	%	N	%
Прилагођена је	28	57,14	64	57,66
Није прилагођена	14	28,57	18	16,22
Делимично је прилагођена	7	14,29	29	26,13
Укупно	49	100,00	111	100,00

$$\chi^2=4,714, df=2, p=0,095, C=0,17$$

Овде није утврђена статистички значајна разлика према степену стручне спреме наставника: $\chi^2=4,714, df=2, p=0,095$. Добијени С-коефицијент контингенције ($C=0,17$) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији. Наставници обе групе најчешће наводе да је комуникација у настави прилагођена разумевању ученика и заштићена од неразумевања и неспоразума.

Табела 1.7. Прилагођеност комуникације разумевању ученика – заштићеност од неразумевања и неспоразума (према радном стажу наставника)

Комуникација у настави прилагођена је разумевању ученика	радни стаж 1 до 10 год.		радни стаж 11-20 год.		радни стаж 21 до 30 год.	
	N	%	N	%	N	%
Прилагођена је	23	45,10	39	67,24	30	58,82
Није прилагођена	13	25,49	7	12,07	12	23,53
Делимично је прилагођена	15	29,41	12	20,69	9	17,65
Укупно	51	100,00	58	100,00	51	100,00

$$\chi^2=6,949, df=4, p=0,139, C=0,2$$

Резултати истраживања показују да разлике у годинама радног стажа нису утицале на одговоре наставника на ово питање: $\chi^2 = 6,949$, $df = 4$, $p = 0,139$. И по овом питању је највише наставника са 11-20 година радног стажа дало потврдан одговор (67,24%), али без статистички значајних разлика у односу на остале колеге (21-30 год. – 58,82%, 1-10 год. – 45,10%). С друге стране, наставници са 1-10 год. радног стажа у нешто већем броју у односу на остале дају негативан одговор (25,49% у односу на 12,07% и 23,53%) али и овде без статистичке значајности. Добијени С-коэффициент контингенције ($C = 0,2$) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији између варијабли.

Закључна разматрања

Истраживање ставова ученика и наставника о прилагођености наставне комуникације разумевању ученика, односно заштитености од неразумевања и непоразума, показују завидан ниво усаглашености денотативне и конотативне димензије комуникације. Иако истраживање показује да је остваривање ових димензија реалност наставне комуникације, закључци који би допринели унапређивање истраживаног проблема су:

- Остваривање денотативне и конотативне димензије наставне комуникације у највећој мери зависи од садржаја комуницирања те је одлучујући фактор успешности предзнање ученика и овладаност наставним садржајима. У прилог овом закључку стоје резултати који указују да ученици са најлошијим успехом у најмањој мери препознају наведене карактеристике наставне комуникације односно у највећем степену указују на оптерећеност комуникације неразумевањем и неспоразумима.
- Реалност наставне комуникације показује да усмеравање и обликовање комуникације према такозваном "просечном" ученику отежава остваривање наведених димензија наставне комуникације. Разумевање комуникационих садржаја носи персонална обележја те познавање и уважавање индивидуалних карактеристика мора бити услов али и циљ наставне комуникације.
- Унапређивање наставне комуникације подразумева развој комуникативних компетенција наставника и ученика. Степен развијености комуникативних способности директно утиче на остваривање денотативне и конотативне димензије наставне комуникације јер се оне везују и за појединце колико и за сам садржај комуницирања. Ученици као значајни фактори комуницирања својим комуникативним вештинама одређују ток, карактер и квалитет реализоване комуникације.

Литература

1. Biesta, G. (2005): *Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy*, ©1996-2004 PHILOSOPHY OF EDUCATION SOCIETY ALL RIGHTS RESERVED.
2. Blazic, M. (2002): *Razseznosti komunikacije*, Visokoskolsko sredisce, Novo Mesto.
3. Братанић, М. (1990): *Микропедагогија-интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја*, Школска књига, Загреб.
4. Братанић, М. (1997): *Сусрети у настави*, Школска књига, Загреб.
5. Brilhart, J. K., Galanes, G. J., and Adams, K. (2001): *Effective group discussion: Theory and Practice*, McGraw-Hill New York.
6. Јовановић, Б. (2004): „Педагошко комуницирање“, *Комуникација и медији у савременој настави*, Учитељски факултет, Јагодина, стр. 267.
7. Rainer, W.S. (1996): *Kommunikation I*, I. H. Sauer-Verlag GmbH, Heidelberg.
8. Rainer, W.S. (1998): *Kommunikation II*, I. H. Sauer-Verlag GmbH, Heidelberg.
9. Reardon, K. (1998): *Интерперсонална комуникација*, Алинеа, Загреб.
10. Reter, H. (2000): *Studienbuch pedagogische kommunikation*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
11. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за XXI вијек*, ТТ Центар, Бања Лука.
12. Сузић, Н. (2003): „Педагошка комуникација: нови појам у педагогији“, *Педагошка стварност*, бр. 7-8, Нови Сад.
13. Fisher, B. A. in Adams, K. L. (1994): *Interpersonal Communication*, McGraw-Hill Inc, S. Francisco.
14. Furst, N. and Amidon E. J. (1967): *Teacher-pupil interaction patterns in elementary school*, Addison-Wesley, Massachusetts.
15. Чокорило, Р. (2008): *Пословне комуникације*, Алфа граф НС, Нови Сад.
16. Шевкушић, С. (1991): „Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика“, *Зборник 23*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
17. Шевкушић, С. (1992): „Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу“, *Настава и васпитање*, бр. 3, Београд.
18. Шевкушић, С. (1995): „Принципи ефикасне комуникације у настави“, *Настава и васпитање*, 1-2, Београд.

DENOTATIVE AND CONNOTATIVE DIMENSION
OF CLASSROOM COMMUNICATION – A REALITY OR IMPERATIVE
OF PEDAGOGICAL REALITY

Abstract: *The peculiarity of educational communication is in the peculiarities of the educational process, the peculiarities of its participants and the peculiarities of their position and role. Personalized nature of classroom communication entails great educational opportunities, but also significant limitations. One of the important elements of achieving quality classroom communication, based on an understanding of communication content, is adequately exercising its denotative and connotative dimensions. Since the connotative and denotative meaning of educational communication relate to the content and participants in communication, the realization of these dimensions in direct practice involves the organization classroom communication that is adapted to students understanding and protected from misunderstandings and disagreements.*

The aim of this paper is to empirically determine whether the denotative and connotative dimensions of classroom communication are a reality or imperative of pedagogical reality. In accordance with the established aim, the task of this study is to examine, analyze and compare the attitudes of students and teachers on the implementation of denotative and connotative dimensions of pedagogical communication. The study sample included 550 students of seventh and eighth grade and 160 teachers from eight primary schools in School Administration of Nis.

The results of the conducted research show that classroom communication in higher grades of elementary school is significantly adapted to the understanding of students, that is, protected from disagreements and misunderstandings. However, it was ascertained that there existed the influence of some independent variables on the diversity of views on this matter thus that may serve as a basis for indicating the needs, possibilities and ways of improving the current situation.

Keywords: *denotative and connotative dimension, pedagogical communication, teaching.*

ДОПРИНОС УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА У ОЧУВАЊУ ДРУШТВЕНОГ УГЛЕДА ПРОФЕСИЈЕ*

Сажетак: *Професија и позив учитеља стоје између традиционалног и модерног: између културних образаца традиционалне улоге учитеља, и потребе обликовања „глобализацијског“ профила учитеља. Пред овим изазовом данас налазе се, у истраживачком смислу, и савремена педагогија, социологија и етика позива.*

Имајући у виду да је квалитет учитељског кадра један од главних фактора који утичу на ниво образовних постигнућа млађих нараштаја и будућност друштва, као и антиципацију систематичније рефлексije хуманистичког образовања (Митровић, 2012), постављамо теоријску подлогу расправе. У средиште промишљања стављамо емпиријски налаз, који се односи на развој практичних компетенција учитељице Весне Трајковић везаних за додатно образовање, те живот и просветно деловање у девастираном и неприступачном брдско-планинском подручју у општини Трговиште. Компетентност одређујемо као развојну категорију коју карактерише спремност на доживотно учење и унапређивање животног и радног амбијента у специфичним условима. Рефлексивну праксу учитељице у пограничју посматрамо са аспекта друштвеног значаја институције школе у руралном амбијенту, а самим тим, и друштвеног угледа професије учитеља на селу и повезујемо уз појам целоживотног учења у условима одрживог развоја у постмодерном друштву. Овај рад представља допринос истраживањима о друштвеној улози и статусу учитеља у пограничју источне и југоисточне Србије, где је примењен квалитативни стил истраживања – дубински интервју – као методолошки оправдан истраживачки инструмент и у теренским испитивањима оваквог типа.

Кључне речи: *образовање учитеља, хуманистичко образовање, Трговиште, учитељица Весна Трајковић.*

Уводне напомене

У савременом друштву процеси корених технолошких, политичких и економских промена, и на локалном и на глобалном нивоу, постављају нове захтеве свим крупним друштвеним системима и институцијама, па и систему васпитања и образовања. Пред посебним изазовом налази се образовање, као једна од главних полуга осигурања укупног друштвеног

* Припремљено у оквиру пројекта „Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије“ (ОИ 179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

прогреса. Због тога, последње деценије XX века, у великом броју земаља, обележавају преиспитивања концепција образовања и реформисања образовних система. Све противречности савременог друштвеног развоја можемо посматрати и кроз призму *образовања*, које трпи утицаје глобалних, националних и локалних друштава. Образовање са кључном одредницом – генератор промена, у ери научно-технолошке и информатичке револуције, положило је основу за глобалну економију и умрежено друштво. Знање и образовање постали су кључни фактори друштвених промена, грађења и развоја друштвених мрежа и социјалне мобилности друштвених група (Станојевић, Здравковић, 2013).

Реформа високог образовања, као део опште тежње за трансформацијом свеукупног образовног система, резултат је друштвене функције образовања, развоја науке и нових односа у друштву. Дакле, нова промишљања универзитетског образовања одраз су, пре свега, савременог доба и императив су нашег времена, обојеног свеопштим променама, које је нужно обележено интензивним размишљањем и акцијама путем којих ће сваком студенту омогућити успех, аутономију и стваралаштво. Циљ студирања је припремање за сналажење у свету динамичних промена и неизвесне будућности. Студирање треба да буде критичко промишљање које ће довести до алтернативних, дивергентних и флексибилних начина решавања професионалних и животних проблема и отварања нових перспектива.

У Србији, крајем XX века забележена је стагнација у друштвеном развоју, а образовање је било међу најтеже погођеним системима. Стога, правци и план реформе истовремено су усмерени на обнављање, побољшање и развој образовања. Образовање на универзитетима Србије кроз актуелну реформу којом се тежи, да би постао снажан генератор привредног и друштвеног развоја, мора у сваком погледу да обезбеди нове домете у својој организацији, у квалитету и ефикасности студирања, у наставном и научноистраживачком раду и отворености према друштвеној заједници.

Образовање је генератор културе сећања и колективног памћења. Доприносећи социјализацији у ширем смислу, појединца и друштвених група, врши значајну улогу у интеграцији друштва.

Најзначајније специфичности српског образовања данас недвосмислено су огледало друштвених кретања као последице стварања „новог светског поретка“ и транзицијских процеса друштва. Последице тих процеса одражавају се на школу посредно, делујући на концепт образовања у целини, јер „[...] упоредо са глобализацијом друштва, са стварањем 'светског друштва' [...] долази до глобализације образовања“ (Марковић, 1999, 25). Она нужно детерминише промене у сфери образовања којима се жели ухватити корак са развојем савременог друштва. Измењена улога појединца у друштву и преуређени систем постмодернистичких вредности значајно утичу и на концепт васпитања и образовања. Хумани ресурси образовног подсистема су релативно променљиве, али и најважније његове карике, а професионални развој учитеља императив је сваке нове друштвене реформе.

Важност универзитетског образовања за учитељски позив у условима новог таласа модернизације друштва (крај XX и почетак XXI века) у односу на професионализацију овог позива би у великој мери утицао на ширење свести. У последњих неколико деценија о модалитетима и процесу образовања учитеља је расправљано у светској, научној и академској заједници. Комплексност и вишезначност овог феномена били су предмет различитих интересовања и истраживања његових манифестних и латентних димензија, кључних актера и динамике унапређивања.

Хуманистичко образовање и педагошка етика учитеља

Заступајући мишљење да је Болоњским процесом отворен простор за ступање европског образовања у процес глобализације високог школства, и то под утицајем економског тржишта неолибералног типа, учавамо и пренаглашену доминацију апликативних наука наспрам друштвених и хуманистичких у наставним плановима и програмима државних универзитета. Погубно и са далекосежним последицама је и то што се овим процесом моделовања универзитетског образовања уствари знање и образовање редуцирају на тржишно – обликовану робу, а занемарује се њихова суштина, садржана у развоју културе и динамике развоја личности и друштва.

Љубиша Митровић, професор емеритус, расправљајући о трансформацији савременог универзитета у монографији *Универзитет и друштвене промене* (2012), слаже се са истраживачима који су на страни становишта да се конкурентна способност једног друштва не остварује у фабрици или лабораторији већ у школском разреду, те да се у ред фактора првог реда у високоразвијеним земљама све више потенцирају образовање и наука. У раду *Хуманистичко образовање и развој*, полазећи од значаја образовања и науке за друштвени развој у високоразвијеним земљама и удела у друштвеној репродукцији, Митровић апострофира различите класификације савремених друштава, почев од Данијела Бела (и његовог учења о постиндустријском друштву), преко Туренове поделе на традиционално, индустријско и постиндустријско друштво и његовог учења о програмираном друштву, па до оних истраживача, који на основу положаја и третмана образовања и науке у друштву, граде класификацију о постојању три доминантна типа друштва у нашој савремености: иновацијска, имитативна и неинвентивна друштва.

О кризи универзитетског општег образовања, Митровић пише цитирајући Алана Блума у својој студији *Сумрак америчког ума*. Митровић истражује како је високо образовање изневерило демократију и осиромашило душе данашњих студената, а Блум показује како су велики научници деветнаестог и двадесетог века углавном били одгојени и просвећени људи. Данас је на делу смањивање хуманистичких садржаја из наставних планова и

програма за образовање студената, што свакако занемарује чињеницу да људи нису само производна, већ и социјална бића, сматра Митровић, а образовање треба да их оспособљава, како за рад, тако и за живот у друштву.

Ефекти савремених трендова академског образовања на друштвени развој у свету су данас познати као: победа продуктивистичке филозофије и логике потрошачког друштва, рутинизација и вредносна неутралност знања, доминација инструменталне рационалности, криза саморазумевања савременог човека и јачање феномена његове отуђености у савременом друштву.

Истичемо потребу критичког односа у развоју фундаменталних друштвених и хуманистичких наука, посебно у филозофији, педагогији, социологији и друштвеној критици, а у функцији свеопште еманципације. Од њих се с правом очекује да у нашој савремености критички пропитују бројне појмове који су агресивно у текућем оптицају, у јавности познатији као феномени постхуманог друштва: транзиција, модернизација и глобализација.

У раду *Универзитет и друштвене промене данас*, професор Љубиша Митровић је о социолошком приступу уложи науке и универзитета у савременим друштвеним променама истакао једну од битних тенденција развоја савремене науке – запостављање филозофије и хуманистичких наука у процесу моделовања универзитетског образовања. Митровић је цитирајући Едгара Морена, који „главни узрок савремене кризе види у томе што човечанство није довољно човечно“, апострофирао само један варијетет поменуте тенденције који је садржан у следећем: да су успон и „авантуре“ аналитичког ума довеле до својеврсне дехуманизације и отуђења друштвених наука од стварних проблема појединаца и друштвених група. Упркос томе што је циљ сваке науке да служи сазнању истине о природи, човеку и свету, модерни иноватори и креатори научних сазнања својим открићима померају границе научног сазнања, и данас је све више антиауторитарних личности које не трпе доминацију, нити традиционалних, нити нових облика живота, норми и вредности.

У социолошки занимљивом раду из монографије *Универзитет и друштвене промене* (2012), насловљеном *Маргиналије о неким аспектима деонтологије позива учитеља данас*, професор Митровић говори о савременим условима у којима се професија и позив учитеља интензивно и врло агресивно мењају. Професија и позив учитеља су на раскршћу између традиционалног и модерног: између културних образаца традиционалне улоге учитеља и потребе изграђивања нових културних стандарда и обликовања „глобализацијског“ профила учитеља. Пред овим изазовом данас се налазе, у истраживачком смислу, и савремена педагогија, социологија, образовање/наставника, социологија професија, деонтологија и етика позива.

Образовање учитеља у транзицији: компетенције учитеља – носιοца друштвених промена

Образовање и његове потребе данас се сматрају приоритетима сваког друштва јер је оно детерминанта њиховог прогреса. Савремено друштво намеће нове императиве образовном систему у сваком сегменту, са посебном пажњом на обликовање наставног кадра. У складу са тим стандардима, захтеви професије учитеља су се продубили и квалитативно диференцирали. Да би учитељи одговорили овим изазовима, морају имати чврст ослонац и то у јасно дефинисаним професионалним компетенцијама. Квалитет стечених професионалних компетенција учитеља је један од главних фактора подизања нивоа ученичких образовних постигнућа. Изузетно важно питање у сваком друштву које се развија је питање унапређења образовног система, како би се он учинио доступнијим, отворенијим и флексибилнијим. За сада не постоји, и неће бити достојне замене на листи занимања од професије учитеља, односно квалитетног учитеља, као што неће бити успешног друштва без успешног просветног деловања учитеља (без професије која учи и поучава). Образовање учитеља у друштвеном контексту превредновања услова живота и рада је услов просперитетне будућности у нашем региону (Станојевић, Д. Здравковић, Д. 2013).

Актуелизовање потребе за образовањем учитеља, са аспекта способности за саморазвој у њиховој професионалној активности, проистекла је из повећања комплексности радних задатака учитеља у савременом васпитно-образовном раду у условима глобализације. Интензивирањем развоја науке и научних открића, социјалне импликације научно-технолошких револуција, убрзани проток информација, промене у све сложенијим формама педагошко-психолошког феномена подразумевају развој специфичних врста компетенција које ће учитељу помоћи да прати стварање нових стилова живота и начина одрастања будућих генерација. Сведоци смо промене парадигме образовања и професионалног развоја учитеља, који су важни актери надоласећих друштвених промена.

Модалитети образовања учитеља, који у условима транзиције ради у пограничју, у овом раду представљени су из визуре госпође Весне Трајковић, учитељице са службом у Трговишту, највећем селу на територији општине Трговиште. Отуда се у првом делу рада најпре указује на основне карактеристике овог места, те у најкраћим цртама излаже традиција школства у овом највећем пчињском насељу.

У методолошком погледу овај рад представља примену метода студије случаја у комбинацији са другим техникама, у првом реду испитивања (анкетирање, дубински интервју, теренско испитивање). Већина података који се односе на објекте инфраструктуре добијени су на основу унапред припремљеног упитника.

О Трговишту и школству у Трговишту

Трговиште представља највеће насеље трговишке општине. Општину сачињавају 35 насеља са 5.091 становником према последњем попису из 2011. године. У насељу живи 1413 пунолетна становника, а просечна старост становништва износи 37.5 година (36.9 код мушкараца и 38.1 код жена) и заузима централни део територије општине Трговиште.

Општина Трговиште налази се на крајњем југоистоку Републике Србије. Смештена је на површини од 370 км², уз саму границу са Македонијом, а граничи се са општинама Босилеград, Врање и Бујановац. Конфигурација терена је типично рурално, брдско-планинско подручје окружено планинама и висоравнима и то: Беле Воде, Дукат, Чупино брда, Козјак и др. Однос најниже и највише надморске висине је 520 м-1.828 м (разлика 1.308 м). Конфигурација терена, структура земљишта и мешовита егејско-вардарска и континентално-планинска клима утицали су на појаву разновсног биљног и животињског света.

Сам центар општине, насељено место Трговиште смештено је на ушћу трију река: Трипушнице, Козједолске и Лесничке реке, од којих настаје река Пчиња која се улива у Вардар. Налази се на 43° 33' с. г. ш. и 22°17' и. г. д. Према последњем попису из 2011. године живи 5226 становника. У непосредном окружењу Трговишта налазе се монументални облици стенске масе, вероватно јединствени на подручју Србије, па и Балкана и Европе, који обликом подсећају на Ђаволу варош. То место познато је као Вражји камен, и на самом врху налази се црква Пресвете Богородице која датира из XIV века. Посебан значај има и близина манастира Свети Прохор Пчињски, који има свој религиозни и споменички значај.

Општина Трговиште повезана је са коридором X регионалним путем Р-125 који пролази долином реке Пчиње у правцу Босилеграда. Код Трговишта се одваја регионални пут Р-238 према Кривој Паланци (БЈРМ), на коме још увек није отворен гранични прелаз.

Школа у Трговишту је отворена давне 1907. године. Просветно деловање овог краја је практично започело са наставом у приватним кућама, и то са једним учитељем, Миланом Бранковићем, школске 1914/15. године. Наставни процес се одвијао у матичној школи у Трговишту. Током ратног периода од 1912. до 1918. године настава није организована.

Највидљивији радови на реконструкцији школске зграде у Трговишту извршени су у раздобљу од 2012. до 2013. године (уведено је парно грејање и реконструисана столарија). Испред школе, према путу простире се велико двориште са уређеним травнатим површинама које украшавају руже, зимзелено дрвеће и остало украсно биље. На оближњем игралишту, близу реке Пчиње одвијају се настава физичког васпитања и спортске активности у селу, познатије као Турнир у малом фудбалу.

Школа поседује: 13 учионица, библиотеку, музички кабинет и кабинет за информатику и техничко образовање, просторију за продужени боравак, кухињу, административне просторије, наставничку канцеларију и спортску салу. У школи је запослено укупно 50 људи, од тога 40-оро припада наставном кадру.

Последњих година школу похађа око 238 ученика. При вртићу је организован и наставно-васпитни рад за децу предшколског узраста, који се не налази у склопу школске зграде и не припада школи.

Полазећи од изложеног истраживачког питања, а уважавајући критичке примедбе о самом методу истраживања делатности учитеља у специфичном миљеу (пограничје), у овом раду су предочени резултати теренског истраживања обављеног у Трговишту. У оквиру теренских истраживања за потребе овог рада обављен је дубински интервју са учитељицом Весном Трајковић, учитељицом ОШ „Бранко Радичевић“ у Трговишту.

Методологија рада и испитаници

Предмет истраживања је монографска обрада живота и просветног рада једног учитеља (учитељице) у пограничју у источној и југоисточној Србији. Циљ овог рада је издвојити и испитати социолошки занимљиве карактеристике у општини Трговиште. У овој општини насеља су углавном разбијеног типа. Махале су удаљене једна од друге и по 1000, па и више метара. Често су подељене на групе кућа. Опште позната изрека Пчињана – *Браћа Коћурани, а не познају се*, има заиста реалну основу, и у овом случају трудили смо се да одаберемо саговорницу која је репрезент учитељске професије у транзицији. Наша испитаница је током свог двадесетогодишњег кретања у служби упознала све тешкоће које са собом носи рад учитељице у комбинованом одељењу (пешачење од куће до радног места и натраг, тј. школе по 5 сати сваког радног дана у току школске године).

Прикупљање података је спроведено на основу теренског истраживања, и то према *упутству и процедури за прикупљање података о животу и просветном раду учитеља у пограничју* израђених од стране две социолошкиње: Данијеле Здравковић и Весне Трифуновић и једне педагошкиње – Марије Јовановић. Тиме је оправдана социолошко-педагошка рефлексија и уједно и истраживачки задатак – **Учитељ у пограничју**, реализован током треће истраживачке године у оквиру макропројекта *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије* (179013).

Процедура за прикупљање података је састављена од 26 питања, разврстаних у четири одвојене тематске целине. Први сет питања у упитнику односио се на социо-демографска обележја испитаника. Други сет (укупно осам) је испитивао социо-педагошке карактеристике везане за родитеље, ученике и наставне садржаје. Питања (укупно 10) у оквиру треће целине очекивано су најављивала одговоре о обиму и интензитету сарадње са локалном друштвеном заједницом и друштвеним ангажовањем учитеља и школе у пограничју. Најзад, завршни део упитника (9 питања) сагледавао је околности живота и просветног деловања учитеља у пограничју. За потребе ове расправе одабрали смо одговоре који се односе на рефлексију учитељице о друштвеном угледу и просветном деловању наше испитанице које важе за испитивано подручје.

Учитељица Весна Трајковић је рођена 8. јула 1968. године у селу Лесница, које припада општини Трговиште. Мајка је двоје деце – ћерка студира Медицински факултет у Нишу, а син похађа средњу медицинску школу, смер фармацевтски техничар, у Врању. Супруг Горан (1965) је након двадесетогодишњег стажа у обућарској индустрији „Коштана“ у Трговишту, остао без сталног запослења. Тренутно је запослен у *СЗР Кенеди*, у локалној приватној пекари. Весна Трајковић завршила је најпре Педагошку академију у Врању 1988. године, а након процеса дошколовавања године 2008, стекла је и факултетско образовање и стручни назив – Професор разредне наставе на Учитељском факултету у Врању Универзитета у Нишу.

Учитељица – наша испитаница од рођења живи у пограничју. Рођена је у селу Лесница у општини Трговиште, и како сама у свом казивању више пута наглашава, емотивно је везана за свој завичај. По склапању брачне заједнице живи у Трговишту, у породичној кући родитеља свог супруга Горана. Сада живи у вишегенерацијској, проширеној породици, а њена породична кућа се налази у близини основне школе. Сваког радног дана преваљује пут од 1 км до радног места у Основној школи „Бранко Радичевић“ у истом месту. Читава просветна каријера ове учитељице везана је за места у пограничним селима: две године је службовала у селу Злодолце (1994- 96. године), две године у Горњој Трници (1997-99. године), те шест година у удаљеном планинском селу Црновце (1999-2000. године), и то су врло тешке године њеног службовања и живота, јер је истовремено одгајала децу и пешачила до радног места у врло тешким и неповољним климатским и географским условима пчињског краја. Прву деценију кретања у служби обележио је њен рад у комбинованом одељењу, а истрајна и упорна она је са по два – три ученика у једној школи и више разреда стицала методичко искуство и примењивала га у настави.

Основна школа „Бранко Радичевић“ у Трговишту има 238 ђака и још 20 њих је уписано у истуреним одељењима у селима Доња Трница, Злодолце, Црновце, Козји дол, Широка планина и Лесница.

У Трговишту је учитељица Весна извела две генерација ђака, а до данас је укупно извела пет генерација, рачунајући рад у комбинованом одељењу у Злодовцу, а трећу генерацију деце из Трговишта учи да читају, рачунају и уче се поштењу и части.

Емпиријски налаз

У овом делу рада предочени су одговори испитанице, учитељице Весне Трајковић, на питања постављена јој као искусном педагошком раднику. Питања се односе на сарадњу са локалном друштвеном заједницом и друштвеном ангажовању учитеља и школе у пограничју.

Просветни саветници, потом стручни сарадници (психолози и педагози) су особе које најчешће евалуирају наставни процес – свако са својим посебним задацима и одређеним постојећим прописима, правилницима и програмом рада. Са слободним активностима, анализирају се при-

преме за наставу, педагошка документација и успех ученика, обављају се структурирани и слободни интервјуи и припрема терена за остваривање сарадње са локалном заједницом, како би се процес васпитања и образовања промовисао као база унапређења и развоја друштвене реалности. О сарадњи са Саветима мештана, локалној власти, угледницима из пограничја и позитивним примерима из досадашње праксе учитељица Весна Трајковић нам је казала следеће:

Сарадња између школе и локалне заједнице је увек присутна. Представници локалне заједнице, заједно са учитељем, учествују у обележавању пригодних школских манифестација (обележавање Дана школе, прослава Школске славе Светог Саве). Та је сарадња већ постала део традиције и посматра се као нешто што се подразумева. Доскорашињи председник општине Трговиште био је учитељ (преминуо је прошле године), што говори у прилог чињеници да је школа у Трговишту цењена и протоколарно уважавана. Увек се представници локалне социјалне заједнице одазивају када их позовемо у госте.

Међу бројним примерима ове врсте издвојила бих акцију реконструкције мокрог чвора, столарије, и то на две трећине школске зграде, те постављање радијатора у просторијама школе. Водоснабдевање је, иначе, проблем који мучи мештане Трговишта већ деценијама. Унапређење материјално-техничких услова рада у школи је присутно. Ми смо, на пример, добили лап-топ, пројектор, дониране су књиге за библиотеку, опремљени су кабинети за информатику и техничко образовање. Наши угледни Пчињани су у оквиру удружења које је основано у Београду више пута упутили донације и нашој школи.

Школа у Трговишту је носилац многих нових идеја и весник је промена, верни је пратилац динамике друштвених промена; учествује у креирању доколице мештана и младих нараштаја, и то задовољавајући њихове културне и образовне потребе (нпр. изнајмљује или уступа локалним спортским клубовима фискултурну салу, организује предавања о темама од значаја за живот локалног становништва итд.), а све напред наведено потврђује нам наша саговорница следећим речима:

Традиционално се одржавају спортске активности на оближњем игралишту, близу реке – Турнир у малом фудбалу, а спортска сала се врло често користи за саветовања и трибине намењеним пољопривредницима, као и за сусрете фолклориста.

Настава у школи одвија се на српском језику, што је у сагласности са потребама већинског становништва, мештана овог села. Од самог оснивања српски језик је језик на којем се настава у нашој школи реализује. У мери, којом је то законом омогућено, укључујемо садржаје који се тичу културе, традиције и историје националних мањина које живе на испитиваном подручју. Ови се садржаји предочавају углавном путем предмета Познавање природе и друштва, као и изборних предмета: Чувари природе, Веронаука и Грађанско васпитање, Руски и Енглески језик. Оно што је наставним планом и програмом прописано радимо током наставног процеса са ђацима, али ван програма не идемо даље.

Прекогранична сарадња је значајна за пружање подршке и сарадње између институција у пограничним областима суседних држава и они се спроводе и у оквиру школа. Програми прекограничне сарадње представљају оквир за унапређење културне, социјалне и научне сарадње између локалних и регионалних заједница. Главни циљ прекограничне сарадње јесте јачање економских токова у пограничним регијама, као и успостављање добрих суседских односа. Спровођење програма на локалном и регионалном нивоу, доприноси стварању дугорочне сарадње између људи из заједница са обе стране границе, што представља темељ за даљи напредак. Нажалост, школа у којој ради учитељица Весна не остварује прекограничну сарадњу са образовним и културним институцијама и поводом овог питања она је додала и ово:

Не, не постоји никакав вид прекограничне сарадње код нас. Нажалост за сада је тако. Док сам ја била ђак, сусрети са ђацима и учитељима из Македоније и Бугарске били су део праксе. Отуда су и многи наши учитељи остали да раде у Кривој паланци и Куманову, а са постављањем државних граница са Бугарском, многи учитељи из Бугарске остали су да раде овде. То је један вид прекограничне сарадње, јер они већ дуги низ година преносе искуства из свог образовног подручја.

Конкретну сарадњу са социјалном заједницом наша саговорница остварује преко учитељског друштва чији је члан, и између осталог навела је неке манифестације те сарадње која се противуречно остварује:

Ја сам члан Учитељског друштва „Врање”. Седиште нам је на Учитељском факултету у Врању. Сарадња се најчешће остварује путем организованих трибина и семинара.

Изражавам своје незадовољство због друштвеног положаја у којем се данас учитељи налазе, које реформа нагони да и даље 'уче' путем додатних сати едукације. Међутим, то је све неуређено.

Држава се не брине за нас. Дужни смо да од својих скромних примања издвајамо новац и за ту врсту додатне едукације, како бисмо стекли компетенције за школу која неће бити традиционална. Школа је онаква какав је учитељ, а учитељ је онакав каква је држава. Нарушен друштвени углед и невидљиви друштвени положај наше професије може побољшати само држава. Међутим, ових дана у медијима само се негативне вести шире о нама, тако да се суморна слика о учитељској професији и даље шири Србијом.

Оно што ме више мучи је иселавање са ових простора и демографски слом у пограничним местима. Да ли само Београд треба да живи? Кажу да се једино тамо учитељице и запошљавају.

Учитељска удружења треба да се позабаве и тим проблемима, али и нашим материјалним статусом и начинима да се он побољша. Слажем се да су корист и потенцијали које имају ова удружења вишеструки за млађе колеге и колегинице који су овладали информационом технологијом у домену коришћења различитих база знања. За старије наставнике су у већој мери саветодавног карактера. Нарочито изража-

вам незадовољство због финансијских обавеза које нам је наметнуо ЗУОВ, када су сати стручне обуке и усавршавања у питању. Разумем потребу сталног усавршавања, али немамо могућности да је испратимо јер нам плате нису високе.

У последњем делу продубљеног интервјуа, покушали смо, врло биграним речима, да сазнамо од учитељице какав став она као појединац заступа када је друштвени положај и друштвени углед просветних радника у Србији у питању, као и мишљење о томе да ли се друштвени положај просветних радника у пограничју разликује од друштвеног положаја просветних радника у другим деловима Србије и због чега:

Имајући у виду да је професија учитеља јавног карактера, она подразумева и одређен друштвени положај и углед. Некада је углед учитеља био на много вишем нивоу; посебно у време када је пре неколико деценија у нашем друштву постојао велики број неписмених особа. Данас је друштвена улога учитеља слабије изражена, па и на селу – посебно у светлу негативних демографских процеса који су захватили и Трговиште.

Део одговорности за слабији статус просветних радника иде и на душу синдиката. Они су и у оквиру моје професије разједињени.

Мислим да је овде другачије у односу на остале делове Србије због теренских услова рада, сиромаштва, неписмености код родитеља неких ђака, заосталости, социјалне запуштености итд.

Живот у пограничју – у вишенационалној и вишеверској средини, представља за поједине препреку за остваривање сарадње међу учитељима различите националне и верске припадности, али за многе и предност која идеализује улогу учитеља и његово просветно деловање у развоју пограничја. Учитељица врло реалистично даје опис стања ове вишенационалне средине у овом делу пограничја Србије и по овом питању и казује следеће:

Одговорила сам и у претходном питању и понављам да заиста нема препрека на плану успостављања и одржавања сарадње међу учитељима различите националне и верске припадности у Трговишту.

Учитељ својим деловањем, наравно, може помоћи у развоју пограничја. Но, могућности за то су данас невидљиве, јер је све у интересним везама и мрежама, као и у новицу, а наша професија је са скромним примањима.

Примећује се да је некадашњи и садашњи друштвени углед учитеља у пограничју у великом нескладу. Некада су свадбена весеља, испраћаји у војску, стечена диплома, или било која друга свечаност бивших ђака биле незамисливе без учитеља или учитељице. Лик учитеља се увек памти и он је узор у даљем животу сваког ђака. Мештани су се раније обраћали нама за савете у вези са многим питањима (здравље, школовање унука, лечење, социјална помоћ, сукоби са суседима итд.). Међутим, у односу на претходни период, што је повезано и са општим слабењем друштвене улоге професије учитеља, те са видним променама у економском и друштвеном смислу на селу, демографским тенденцијама у пограничју, учитељ више нема улогу саветодавца.

Идентитет Срба у овом пограничном појасу није угрожен, ни национално, ни верски, и не само у пограничју, него и шире. Проблеми у наду наталитета су овде израженији и на њих треба обратити пажњу.

Идентитет посебних заједница (Бугара и Македонаца, на пример) не доводи се у питање. У структури запослених у Трговишту заступљени су припадници свих етничких заједница. На пример, директор дома културе у Трговишту по националности је Бугарин. Ево још једног примера, Македонка је директорка једног погона у обућарској индустрији „Коштана“.

У самој финализацији нашег интервјуа тражили смо од саговорнице да наведе и опише позитивна и негативна искуства просветног рада у граничном и/или пограничном подручју и визију своје школе у будућности:

Оно што је вредно помена је чињеница да сам у свим местима наилазила на разумевање мештана кад је било речи о побољшавању васпитно-образовног рада, па и о усвајању хигијенских навика њихове деце, као и о побољшању материјалних услова у тим школама. Рад у комбинованим одељењима понекад је захтевао од мене да поред улоге учитељице преузмем и друге улоге (ужина, хигијена, одећа и обућа, школски прибор итд.).

Нисам имала негативних искустава у просветном раду у селима у пограничју. У досадашњој просветној каријери једино ми је пешачење до села где сам радила у комбинованим одељењима представљало тешкоће и проблеме које и данас памтим.

Школа у Трговишту ће расти и развијати се док има ученика. Број ученика се из деценије у деценију, из године у годину смањује. Данас имамо за скоро половину мање ђака но далеке 1994. године када сам почела да радим у просвети. Не усуђујем се да помислим како ће школа изгледати за, рецимо, десет година. Ваљда се неће угасити. Можда ће ове просторе населити и неке друге националности, али није важно које смо националности, важно је да има ученика у будућности.

Доследност својој професији и ентузијазам у просветном деловању наша саговорница је више пута потврдила и у допунским разговорима (телефонским разговорима), како би пружила што прецизније податке и поткрепила значај и скромне бенефите (повећање плате, референтна литература из наставне методологије и овладавање додатним вештинама у музичкој, драмској, луткарској, ликовној уметности) које јој је стечена диплома на матичном Факултету омогућила.

Закључак

У савремености транзиционих друштава на Балкану позив учитеља налази се између нормативног (друштвено пожељног) и стварног (између прокламоване функције и емпиријске деградације). У том контексту настаје и обезвређивање професије и позива учитеља/васпитача. Они све више личе на једнодимензионалне стручњаке, мале технократе, а не и васпитаче. Њихова професија губи на аутентичности и достојанству. Етос, врлина позива учитеља/васпитача губи на еросу и снази (Митровић, 2012).

У потрази за узроцима кризе система савременог образовања и деградације учитељског позива, као и последицама и могућим правцима њеног превладавања требало би да свака озбиљна реформа позива/професије учитеља узме у обзир Делорова упозорења о четири фундаменталне тачке савременог образовања, а то су:

1. учити – знати, тј. учење за знање;
2. учити – чинити, тј. учење за рад;
3. учити – живети, заједно са другима, тј. учити за заједнички живот;
4. учити – бити, тј. учење за постојање.

Љубиша Митровић више пута у својим текстовима наглашава и чињеницу да савремено образовање мора да оспособљава ученике/студенте, не само за професионални рад, већ и за друштвени живот. То значи да када говоримо о новим компетенцијама учитеља, онда се од њега захтева перманентно образовање и спремност и отвореност за промене, прилагођавање новим околностима, окренутост иновацијама и модернизацијским изазовима. Од савременог учитеља се захтева стална допуна његових стручних и професионалних сазнања, али и модернизација и усавршавање педагошко-психолошких компетенција, хуманистичког образовања, како би одговорили изазовима своје професије која активно партиципира у преображају савременог друштва (Митровић, 2012).

Савремено „друштво знања“ улогу учитеља поставља на нове основе, утемељене на принципима његове компетентности ради преузимања нових професионалних иницијатива у стварању квалитетне школе, услова за изградњу уређенијег друштвеног система. Квантификација професионалних компетенција је у дубокој противуречности и међу педагозима, социолозима образовања и методичарима наставе, а то произилази из комплексности и вишезначности улоге учитеља у савременом друштву.

У том смислу, сви релевантни документи у ЕУ и свету упућују на промену парадигме образовања и професионалног развоја учитеља, који су и сами носиоци друштвених промена. У овом раду начинили смо једним делом и покушај да истакнемо улогу стеченог универзитетског образовања у очувању друштвеног угледа учитељице из пограничја, из Трговишта (додатно универзитетско оспособљавање на матичном факултету) у осмишљавању своје професије као рефлексивног практичара у очувању друштвеног угледа професије у друштвеном контексту пограничја.

Наглашавамо да се ова расправа посвећује јубилеју, двадестогодишњици постојања учитељских факултета у Србији и користећи се том приликом, дајемо у најкраћим цртама кратак историјат оснивања и податке о стеченим дипломама на програму дошколовавања учитеља након завршене Педагошке академије, са освртом на значај Учитељског факултета у Врању, као центра високошколског образовања у јужном и југоисточном делу Србије.

Експлицитни закључак и захтев о потреби факултетског образовања учитеља у Србији донет је на Првом конгресу учитеља одржаном у Београду давне 1984. године, а исти захтев поновљен је и на Другом кон-

гресу учитеља Србије одржаном 1988. године. Четири педагошке академије у Србији су дале сагласност за оснивање *учитељских факултета*, а међу њима и Педагошка академија “Иво Андрић” у Врању. Факултет у Врању основан је 1993. године, и то под окриљем Универзитета у Нишу, као тринаести факултет. Од првоуписане генерације студената на „дошколовавању“ (школске 1993/94 године) на Учитељском факултету у Врању укупно је 1856 студената стекло звање *Професор разредне наставе* (извор: Служба за наставу и студентска питања Учитељског факултета у Врању).

Модалитети факултетског образовања учитеља који у условима транзиције раде у пограничју, у овом раду представљени су из визуре расправе са учитељицом Весном Трајковић из Трговишта, најјужнијег и најсиромашнијег пограничја Републике Србије. Одабрана саговорница је након завршене више педагошке школе, стекла факултетско образовање на *Учитељском факултету у Врању*, док је пре тога дуги низ година радила у удаљеном и неприступачном планинском селу у Трговишту, пешачећи од куће до школе и натраг. У методолошком погледу, овај рад представља примену метода студије у комбинацији с другим техникама, у првом реду испитивања (анкетирање, дубински интервју, теренско испитивање). Већина података који се односе на објекте инфраструктуре добијени су на основу унапред припремљеног упутства.

Српско образовање је ушло у фазу реформи са отвореним етичким питањима о стању и улози професије учитеља у друштву. До повратка угледа, части и достојанства учитељске професије, те најстарије професије у историји професија образовања и васпитања, стићи ће се кроз ревалоризацију парадигми хуманистичког образовања.

Литература

1. Burdije P., „Škola kao zaštitnik nejednakosti“, *Gledišta* 2, 1967.
2. Vujadinović D., „Seobe, intelektualne i umetničke“, *Politika* (Kulturni dodatak), 2007.
3. Vujačić V., „Образовање и друштво“, CCOX, Zagreb, 1989.
4. Vujević M., „Uvod u sociologiju obrazovanja“, *Informator*, Zagreb, 1991.
5. Здравковић Д., „О новим путевима мира на Балкану“, *Социолошки преглед*, XXXX(1) Социолошко друштво Србије, Београд, 2006 (127-133).
6. Здравковић Д., предговор у: *Univerzitet i društvene promene. Sociološki ogledi* (Mitrović, Lj), Учитељски факултет у Вранју, Вранје, 2012 (7-12).
7. Žukov V. J., *Univerzitetsko obrazovanje*, Moskva, 2003.
8. Ikor R., *Škola i kultura*, BIGZ, Beograd, 1980.
9. Ilić I., *Dole škole*, BIGZ, Beograd, 1980.
10. Indiћ T., *Kultura i kulturna politika*, RU “Đuro Salaj”, Beograd, 1966.
11. Ivanović S., *Savremeno društvo i obrazovanje*, Ministarstvo prosvete RS, Beograd, 1996.
12. Ivanović S., *Sociologija i obrazovanje*, Учитељски факултет, Jagodina 1997.
13. Ivković M., *Sociologija obrazovanja*, Учитељски факултет у Вранју, Вранје, 2005.

14. Ivković M., *Vaspitanje i društvo*, Gradina, Niš, 1985.
15. Koković D., *Sociologija obrazovanja*, Dnevnik – Filozofski fakultet, Novi Sad, 1992.
16. Koković D., Nenadić M., *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Učiteljski fakultet, Sombor, 1996.
17. Koković D., *Socijalna antropologija sa antropologijom obrazovanja*, NUBL, Banja Luka, 2008.
18. Kun T., *Struktura naučnih revolucija*, Nolit, Beograd, 1974.
19. Kums F., *Svetska kriza obrazovanja*, Glas, Beograd, 1971.
20. Lesman K. P., *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*, Beč, 2006.
21. Марковић, Ж. Д., *Глобализација и образовање*, Републички педагошки завод, Бања Лука, 1999.
22. Marković D. Ž., *Društvene promene i obrazovanje*, Vuk Karadžić, Paraćin, 1993.
23. Marković D. Ž., *Obrazovanje za budućnost*, Prosveta, Niš, 1989.
24. Mileč N., Šol “*Budućnost Univerziteta*“, Sociološki diskurs, Banja Luka, br1/2011.
25. Milosavljević P., *Srpsko pitanje i srbistika*, Logos, Bačka Palanka, 2007.
26. Mitrović Lj., *Put u zavisno društvo*, Centar za balkanske studije, NIŠ, 2004.
27. Mitrović Lj., *Savremene strukturne promene i kultura mira*, Centar za sociološka istraživanja, Niš, 2007.
28. Mitrović Lj., *Virus neoliberalizma u reformama obrazovanja na platformu Bolonjske deklaracije*, NSPM, Beograd, sajt www.nspm.rs.
29. Mitrović Lj., *Tranzicija u periferni kapitalizam*, Institut za političke studije, Beograd, 2009.
30. Mitrović Lj., *Savremeno društvo, strategije razvoja i akteri*, Institut za političke studije, Beograd, 1996.
31. Mitrović Lj., *Reforma, nauka, razvoj*, ”Stručna knjiga”, Beograd, 1991.
32. Mitrović Lj., *Opšta sociologija*, Institut za političke studije, Beograd, 2008.
33. Mitrović Lj., *Geokultura razvoja – identiteti i kultura mira na Balkanu*, Centar za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Nišu, Niš, 2008.
34. Mitrović Lj., *Ka kulturi mira na Balkanu*, Centar za balkanske studije, Niš, 2005.
35. Mitrović, Lj., *Univerzitet i društvene promene. Sociološki ogledi*, Učiteljski fakultet u Vranju, Vranje, 2012.
36. Milanović V., *Obrazovanje i društvo*, Radnička štampa, Beograd, 1985.
37. Milošević B., “Sociologija obrazovanja i profesija pedagoga”, *Teme* 994, 3-4, Niš, 1994.
38. Ratković M., *Razvoj i protivrečnosti obrazovanja*, Školske novine, Zagreb, 1984.
39. Републички завод за статистику. Попис становништва, домаћинстава и станова у 2002. (2004).
40. СТАНОВНИШТВО. Упоредни преглед броја становника од 1948–2002. Подаци по насељима, Књига 1, Београд.
41. _____(2012). СТАНОВНИШТВО. Старост и пол, Подаци по насељима, Књига 2, Београд.
42. Savić M., *Pohvala nesavršenosti učiteljskog poziva*, “Pečat”, br.225, 13. jul 2012.
43. Sergejev D., *Za novi univerzitet*, BIGZ, Beograd, 1977.
44. Станојевић, Д., Здравковић, Д., Јањић, М. (2012). “Компетенције студената учитељских и педагошких факултета Србије”, *Методичка пракса*, (1), Vol 13, (XII), 37-48.

45. Станојевић, Д. Здравковић, Д., *Школа и друштвене промене*, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 2013.
46. Tomašević V., *Društvene promene i obrazovanje*, Komunist, Beograd, 1980.
47. Tofler A., *Šok budućnosti*, Otokar Keršovani, Rijeka, 1975.
48. Trnovac N., *Školski sistem na raskršću*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Dečje novine, Beograd, Gornji Milanovac, 1987.
49. Fler S., *Obrazovanje u društvu*, Gradina, Niš, 1984.
50. From E., *Čovek za sebe*, Naprijed, Zagreb, 1977.
51. Haralambos M., *Uvod u sociologiju*, Globus, Zagreb, 1989.
52. Šušnjić Đ., *Otpori kritičkom mišljenju*, Vuk Karadžić, Beograd, 1971.
53. www.zavod.edu.rs/docs/

Danijela Zdravkovic, Ph.D.

THE CONTRIBUTION OF UNIVERSITY EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO PRESERVING THE SOCIAL REPUTATION OF THE PROFESSION

Abstract: *The profession and the calling of primary school teachers are in a gap between the traditional and modern: between the cultural patterns of the traditional role of the teacher, and the need to form a “globalized” profile of the teacher. In the sense of research, modern pedagogy, sociology, and ethics of profession face the same challenge today.*

In the focus of our discussion we position a theoretical foundation and put an empirical finding related to the development of the practical competences of the primary school teacher Vesna Trajkovic concerning additional education, life and teaching in a devastated and remote mountainous area in the Municipality of Trgoviste. We define competency as a developmental quality characterized by readiness for lifelong learning and readiness to improve the living and work conditions under specific circumstances. We observe the reflective practice of this teacher in borderland from the aspect of the social importance of the school institution in rural areas and, thus, the social status of the teaching profession in a village, and we connect this with the notion of lifelong learning in the conditions of sustainable development in postmodern society. This paper represents a contribution to the researches on the social role and status of teachers in the border areas of East and Southeast Serbia where the qualitative style of research – in-depth interviewing has been applied – as a methodologically justified research instrument in field research of this kind.

Keywords: *education of primary school teachers, humanistic education, Trgoviste, Vesna Trajkovic.*

МАТЕМАТИКА – УВЕК И СВУДА

Сажетак: У свакодневном животу окружени смо математиком. Наше одрастање и сазревање има верног сапутника – МАТЕМАТИКУ. За математику важи да представља свет слободе, а никако ограничења, али у том свету важе строга правила и њихово „кршење“ није дозвољено. У раду се разматрају неке од могућности које нам пружа математика као најшира и најопштија дедукциона наука, поменути су неки историјски познати математички проблеми, а посебан нагласак је стављен на ведску математику која није позната ширем кругу људи. С обзиром на то да је у трећем миленијуму информационо-комуникациона технологија заступљена и примењива у свим областима и пољима науке и свакодневног живота, у раду се дају неке идеје како се она може искористити посебно у настави математике и учинити је забавном и занимљивом. Јер, математика је вишестрана активност: пре свега наука, али и модел мишљења кога карактеришу објективност, непротивуречност, складност, савршенство, смисленост и разборитост. Модел са оваквим карактеристикама може и мора да нађе место у различитим деловањима људи. За математику слободно можемо рећи да је и уметничка активност, јер ствара одређену, пре свега интелектуалну лепоту.

Кључне речи: математика, занимљивости из математике, ведска математика, информационо-комуникациона технологија, настава математике.

1. Уводна разматрања

„Математика је – наука младих. Другачије не може ни бити. Бављење математиком представља такву гимнастику ума, да је за њу потребна сва гибкост и издржљивост младости.“

Н. Винер

Математика је „краљица“ неђу наукама. Она је најопштија дедукциона наука. И сам назив сведочи о томе. Потиче од грчке речи *mathema* и означава опште, универзално знање. Математика је „суштинско оруђе“ у многим научним областима, а за научну писменост је неопходно основно разумевање природе математике. Да би се она упознала и разумела, потребно је бавити се њоме. А онај ко се бави математиком, требало би да поседује уредност, храброст, самопоштовање, разборитост, објективност, јер, математика то очекује од њега.

Математика је апстрактна, али и примењива наука истовремено. Као теоријска дисциплина истражује односе између разних апстракција, не водећи рачуна о томе да ли те апстракције имају одговарајући модел у реалности. Са друге стране, математика као примењена наука решава проблеме који настају у искуственом свету.

Математика је универзална онако и онолико како и колико друге људске области нису. Неизоставна је примена математике у пословању, индустрији, музици, историјским истраживањима, политици, економији, спорту, медицини, пољопривреди, инжењерингу, као и у друштвеним и природним наукама. Пред математиком се постављају занимљиви истраживачки проблеми, а она пружа моћне методе за обраду и анализу резултата. Математика користи јасан и недвосмислен језик, симболички језик, који је од изузетне важности за прецизно изражавање научних идеја.

Незадрживо и брзо продирање математичких идеја и метода у готово све гране науке, технике и праксе уопште, једна је од најбитнијих одлика савременог прогреса науке и технике. Математика све више постаје неопходна за науке које се баве друштвеним феноменима. Друштвене појаве и друштвени процеси се све више „егзактно“ разматрају путем математичких модела.

„Математика је један од основних начина људског мишљења и зато је нужни елемент сваке културе достојне тог имена.“

Е. Равуз

2. Када је настала математика?

Математика нема јединствену, општеприхваћену дефиницију, али се може посматрати као наука која проучава појмове *количина* (аритметика), *структура* (алгебра), *простор* (геометрија), *промене* (анализа). Концепти броја, величине и форме су у темељима порекла математичке мисли. Математика какву данас познајемо и препознајемо резултат је развоја, процеса, делатности људи у периоду дужем од двадесет хиљада година. Највероватније да је она настала као практична потреба и делатност у манипулисању са већом количином предмета. О њеним почецима, који се везују за праисторију, можемо сазнати само посредно, преко археолошких налаза. На пример, у Египту и Месопотамији имамо прве писане изворе о нечему што можемо сврстати под математичке списе. У Египту су то листови папируса (*Рајндов папирус*), а ту су и глинене плочице. Египћани и стари Сумери су математику развијали за практичне потребе, највише за премеравање земље после изливања Нила, градњу канала, положај звезда, грађевинарство, итд. Потом, развој математике преузимају Грци и придају јој нову димензију, односно, са њима почиње развој апстрактне математике. То је математика која нема директну практичну примену. Они су први засновали аксиоматски приступ математици. Грци се највише баве геоме-

тријом, али исто тако постојала је математика и у Кини и Индији. Бројеви којима данас пишемо дошли су до Европе из Индије захваљујући Арапима. У средњем веку долази до престанка бављења математиком у хришћанском свету, па се тако забрањује и рад Академији. Из тог разлога долази до процвата арапске (исламске) математике. Почетком ренесансе и математика оживљава, а онда долази до постепеног, на моменте бурног развоја познатих математичких дисциплина, али и до појаве нових које прате промене и потребе у друштву, науци и технологији.

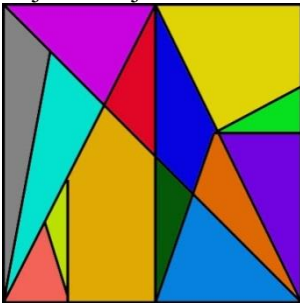
Проблеми управљања у техничким, економским, биолошким, информационим и другим процесима подстакли су стварање читавих нових области у математици, као што су: динамичко програмирање, оптимално управљање и теорија случајних процеса. Математичка логика и апстрактна алгебра су данас у научној, техничкој и уопште друштвеној пракси поуздани посредници између човека и разних компликованих аутомата; на њиховом језику прецизно се постављају програми за аутомате. Данас се математичким методама врше истраживања у области археологије, палеографије, нумизматике и историје књижевности, математичке лингвистике, универзалне граматике...

3. Из ризнице математичког блага

„Ако људи не верују да је математика једноставна, то је само због тога што не схватају колико је живот компликован.“

Џон фон Нојман

Од Архимедовог **Стомакиона** до **Ханојске куле**, преко **ужета око Земље** долазимо до неких од најпознатијих математичких загонетки, а овде је издвојено десет сличних:



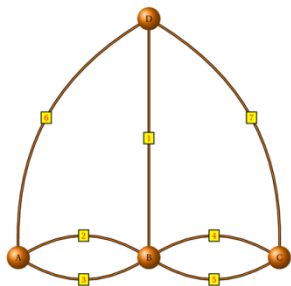
1. Архимедов Стомакион или Архимедова кутија из 250. пре нове ере – 1941. године математичар G. H. Hardy изјавио је како ће „свет заувек памтити Архимеда, док ће драмског писца Есхила заборавити, јер језици изумиру, а математичке идеје живе вечно“. И стварно, старогрчки геометричар сматра се највећим научником античког доба. Године 2002. историчар математике Reviel Netz сагледао је на нов начин

Архимедов рад о слагалици познатој као Архимедов Стомакион или Архимедова кутија. Проучавајући тај древни спис, схватио је како ова загонетка спада у област комбинаторике, математичке гране која изучава на колико је начина могуће решити један проблем. Задатак „Стомакиона“ је открити на колико начина је могуће сложити 14 облика слагалице тако да чини квадрат. Године 2003. математичари су пронашли коначно решење: 17.152 начина.

2. Жито на шаховској табли (1256) – геометријска прогресија, чија својства запрепашћују човека неуког у математици створила је проблем познатији као Сесуина шаховска табла. Поменути проблем разматрао је један арапски историчар 1256. године, а користи се вековима како би се сликовито приказала геометријска прогресија, и једна је од најстаријих шаховских загонетки.

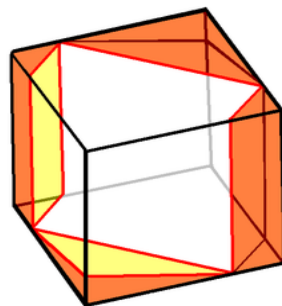
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	525	526	527	528	529	530	531	532	533	534	535	536	537	538	539	540	541	542	543	544	545	546	547	548	549	550	551	552	553	554	555	556	557	558	559	560	561	562	563	564	565	566	567	568	569	570	571	572	573	574	575	576	577	578	579	580	581	582	583	584	585	586	587	588	589	590	591	592	593	594	595	596	597	598	599	600	601	602	603	604	605	606	607	608	609	610	611	612	613	614	615	616	617	618	619	620	621	622	623	624	625	626	627	628	629	630	631	632	633	634	635	636	637	638	639	640	641	642	643	644	645	646	647	648	649	650	651	652	653	654	655	656	657	658	659	660	661	662	663	664	665	666	667	668	669	670	671	672	673	674	675	676	677	678	679	680	681	682	683	684	685	686	687	688	689	690	691	692	693	694	695	696	697	698	699	700	701	702	703	704	705	706	707	708	709	710	711	712	713	714	715	716	717	718	719	720	721	722	723	724	725	726	727	728	729	730	731	732	733	734	735	736	737	738	739	740	741	742	743	744	745	746	747	748	749	750	751	752	753	754	755	756	757	758	759	760	761	762	763	764	765	766	767	768	769	770	771	772	773	774	775	776	777	778	779	780	781	782	783	784	785	786	787	788	789	790	791	792	793	794	795	796	797	798	799	800	801	802	803	804	805	806	807	808	809	810	811	812	813	814	815	816	817	818	819	820	821	822	823	824	825	826	827	828	829	830	831	832	833	834	835	836	837	838	839	840	841	842	843	844	845	846	847	848	849	850	851	852	853	854	855	856	857	858	859	860	861	862	863	864	865	866	867	868	869	870	871	872	873	874	875	876	877	878	879	880	881	882	883	884	885	886	887	888	889	890	891	892	893	894	895	896	897	898	899	900	901	902	903	904	905	906	907	908	909	910	911	912	913	914	915	916	917	918	919	920	921	922	923	924	925	926	927	928	929	930	931	932	933	934	935	936	937	938	939	940	941	942	943	944	945	946	947	948	949	950	951	952	953	954	955	956	957	958	959	960	961	962	963	964	965	966	967	968	969	970	971	972	973	974	975	976	977	978	979	980	981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	991	992	993	994	995	996	997	998	999	1000	1001	1002	1003	1004	1005	1006	1007	1008	1009	1010	1011	1012	1013	1014	1015	1016	1017	1018	1019	1020	1021	1022	1023	1024	1025	1026	1027	1028	1029	1030	1031	1032	1033	1034	1035	1036	1037	1038	1039	1040	1041	1042	1043	1044	1045	1046	1047	1048	1049	1050	1051	1052	1053	1054	1055	1056	1057	1058	1059	1060	1061	1062	1063	1064	1065	1066	1067	1068	1069	1070	1071	1072	1073	1074	1075	1076	1077	1078	1079	1080	1081	1082	1083	1084	1085	1086	1087	1088	1089	1090	1091	1092	1093	1094	1095	1096	1097	1098	1099	1100	1101	1102	1103	1104	1105	1106	1107	1108	1109	1110	1111	1112	1113	1114	1115	1116	1117	1118	1119	1120	1121	1122	1123	1124	1125	1126	1127	1128	1129	1130	1131	1132	1133	1134	1135	1136	1137	1138	1139	1140	1141	1142	1143	1144	1145	1146	1147	1148	1149	1150	1151	1152	1153	1154	1155	1156	1157	1158	1159	1160	1161	1162	1163	1164	1165	1166	1167	1168	1169	1170	1171	1172	1173	1174	1175	1176	1177	1178	1179	1180	1181	1182	1183	1184	1185	1186	1187	1188	1189	1190	1191	1192	1193	1194	1195	1196	1197	1198	1199	1200	1201	1202	1203	1204	1205	1206	1207	1208	1209	1210	1211	1212	1213	1214	1215	1216	1217	1218	1219	1220	1221	1222	1223	1224	1225	1226	1227	1228	1229	1230	1231	1232	1233	1234	1235	1236	1237	1238	1239	1240	1241	1242	1243	1244	1245	1246	1247	1248	1249	1250	1251	1252	1253	1254	1255	1256	1257	1258	1259	1260	1261	1262	1263	1264	1265	1266	1267	1268	1269	1270	1271	1272	1273	1274	1275	1276	1277	1278	1279	1280	1281	1282	1283	1284	1285	1286	1287	1288	1289	1290	1291	1292	1293	1294	1295	1296	1297	1298	1299	1300	1301	1302	1303	1304	1305	1306	1307	1308	1309	1310	1311	1312	1313	1314	1315	1316	1317	1318	1319	1320	1321	1322	1323	1324	1325	1326	1327	1328	1329	1330	1331	1332	1333	1334	1335	1336	1337	1338	1339	1340	1341	1342	1343	1344	1345	1346	1347	1348	1349	1350	1351	1352	1353	1354	1355	1356	1357	1358	1359	1360	1361	1362	1363	1364	1365	1366	1367	1368	1369	1370	1371	1372	1373	1374	1375	1376	1377	1378	1379	1380	1381	1382	1383	1384	1385	1386	1387	1388	1389	1390	1391	1392	1393	1394	1395	1396	1397	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408	1409	1410	1411	1412	1413	1414	1415	1416	1417	1418	1419	1420	1421	1422	1423	1424	1425	1426	1427	1428	1429	1430	1431	1432	1433	1434	1435	1436	1437	1438	1439	1440	1441	1442	1443	1444	1445	1446	1447	1448	1449	1450	1451	1452	1453	1454	1455	1456	1457	1458	1459	1460	1461	1462	1463	1464	1465	1466	1467	1468	1469	1470	1471	1472	1473	1474	1475	14
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	----

Колико би сада требало продужити тај конопач да би он био удаљен од земље 30 *cm* дужином целог екватора? Одговор ће нас запрепастити: конопач ће бити у оба случаја, и за фудбалску лопту и за Земљу, дужи за 2π (или око 191 центиметар). Ако је r полупречник Земље, а $1 + r$ полупречник увећаног круга у *cm*, можемо упоредити обим кружница пре – $2\pi r$ – и после – $2\pi(1 + r)$.



свих седам мостова, а да при том не пређу ниједан мост два пута и да се врате одакле су кренули. Године 1736. швајцарски математичар Leonhard Euler доказао је и како је то могуће. Данас се ова теорија графова користи, поред осталог, у проучавању протока саобраћаја и друштвених мрежа корисника интернета.

6. Проблем принца Руперта (1816) – негде давне 1600. године баварски војвода Руперт поставио је фамозно геометријско питање: може ли се једна коцка провући кроз отвор у другој коцки истих или мањих димензија, а да се при том коцка не распадне? Одговор гласи: *може*.






До решења ове загонетке је дошао математичар Pieter Nieuwland, а објавио га је 1816. године. Ако држимо коцку тако да је један угао окренут према нама, видећемо правилан шестоугао. Највећи квадрат који се може провући кроз коцку има страницу која може стати у тај шестоугао.



7. Слагалица са 15 бројева (1874) – ова је игра изазвала прави „бум“ у 19. веку. Данас сличну слагалицу можемо купити као варијацију ове слагалице која се састоји од 15 плочица са бројевима и једног празног места које служи за помицање плочица по слагалици. Задатак се састоји од тога да помицањем плочица лево, десно, горе и доле поређамо бројеве по реду: од 1 до 15. Ову слагалицу је 1874. године осмислио Noyes Palmer Chapman, шеф једне поште из New Yorka.

8. Проблема 36 војника (1779) – покушајмо замислити војску од шест јединица, од којих се свака састоји од шест војника различитих чинова. Године 1779. Leonhard Euler је поставио питање: „Да ли је могуће распоредити 36 војника у квадратну формацију 6×6 тако да свака врста и колона садржи по једног војника из сваког ранга из сваке јединице?“ Euler је у завршници дошао до сазнања да решење овог проблема не постоји, а француски математичар Gaston Tarry је то 1901. године и доказао.

			?	?	?
			?	?	?
			?	?	?
?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?

Овај проблем је покренуо значајне радове на пољу комбинаторике. Leonhard Euler је доказао како проблем нема решење ни у случају формације $n \times n$ уколико је $n = 4k + 2$, где је k позитиван цели број. Eulerov проблем није разрешен све до 1959, када су математичари нашли решење за формацију 22×22 .



© ILLUSTRATION BY GARY NEILL

9. Рубикова коцка (1974) – саставио је мађарски кипар и професор архитектуре Ernő Rubik 1974. године. До 1982. године 10 милиона Рубикових коцки продато је у Мађарској, што је више него што ова земља има становника. Верује се да је широм света продано преко 350 милиона популарно названих „мађарских коцки“.

Коцку сачињавају $3 \times 3 \times 3$ реда мањих коцки чијих је 6 страна обојено у различите боје. Двадесет шест спољашњих мањих коцки су тако спојене да се тих шест страница може окретати. Циљ игре је да се сви делови поставе тако да свака страна буде у једној боји. Укупно има 43.252.003.274.489.856.000 различитих начина размештања мањих коцки. Када бисмо имали по једну коцку за све ове положаје, могли бисмо прекрити читаву Земљину површину, укључујући и океане и то 250 пута.

10. Russell-ов парадокс (1901) – британски филозоф и математичар Bertrand Russell је открио могући парадокс који је уводио потребу за модификацијом теорије скупова. Једна верзија Russell-овог парадокса говори о граду са једним мушким бријачем који сваког дана брије оне мушкарце који не брију сами себе, и никога другог. Да ли бријач брије самог себе? По овом сценарију испада да се бријач брије ако и само ако не брије себе!



Russell је схватио како треба изменити теорију скупова да би избегао овакву конфузију. Један од начина којим би се овај парадокс оповргао, састојао се у томе да једноставно кажемо да такав бријач не по-

стоји. Упркос томе, математичари Kurt Gödel и Alan Turing открили су како је Russellova теорија корисна за проучавање различитих грана математике и обраде информација.

Какуро – математичка укрштеница

	5	28			8	19			
13	4	9		7	10	1	9	26	
9	1	8	28	6	7	8	9		
	10	4	5	1	5	2	3	11	
	16	7	9	22		11	8	3	
		11	6	5	9	1	6	2	15
		26	8	9	6	3	8	1	7
			9	8	1		13	5	8

У мноштву тзв. математичких логичких игара, због своје популарности, заузима високо друго место (одмах је иза Судоку – мозгалице). Какуро је својеврсна математичка укрштеница. Као и обичне укрштенице, и Какуро се састоји од црних и белих поља, а циљ је испунити бела поља према задатим условима. Црна поља су подељена дијаго-

лом на два дела: у горњем десном делу задат је број који треба раставити на одређени број сабирака у доњем левом реду или колони.

Стратегије решавања су различите. Најчешће се предлаже да се прво испуне краћи редови или колоне или они за које постоји јединствена комбинација сабирака. За разлику од Судоку мозгалице која се темељи на пермутацијама, за Какуро су битне комбинације. Може се решавати и помоћу матрица. Какуро има врло сличну историју као и Судоку. Први који је објавио Какуро, давне 1966, био је „Dell Magazine“ (док је први Судоку објављен у истом часопису 13 година касније), под називом Cross Sums. Прави 'бум', баш као и Судоку, доживео је тек пошто га је издавачка кућа „Nikoli“ увела 1980. године у Јапан. У Јапану добија назив Kasan Kurosu, што је комбинација јапанске речи за сабирање и јапанског изговора енглеске речи cross. Шест година касније назив је скраћен у Какуро. У то је доба Какуро био популарнији и од Судоку-а. Продор на Запад доживљава након што „The Guardian“ и „Daily Mail“ 2005. године започињу са њиховим дневним објављивањем.

Судоку – логика кроз разоноду

Далеко најпопуларнија мозгалица и велика конкуренција укрштеницама је **Судоку**. Судоку је стекао популарност какву логичко-математичке мозгалице не памте још од почетка 80-их година прошлог века и славне **Руби-кове коцке**.

Који је разлог такве глобалне популарности Судоку-а?

Највероватније врло једноставна правила, разноврсност, као и могућност да почетна једноставност у решавању мозгалице може завршити сложеније него што се уопште могло и помислити. Математичари тврде да постоји **6670903752021072936960** различитих могућих комбинација!!!

За решавање није потребно математичко знање, већ логичко размишљање или способност комбиновања.

	1			7			
		7			5	1	8
9	8	5			3		
	3	6	7	4			8
	5	8				2	1
	7			8	1	3	4
			3			5	9
5		3	2			7	
			6				2

Давне 1892. године, француски „Le siècle“, са седиштем у Паризу, објавио је делимично довршен 9×9 чаробни квадрат са 3×3 подквадрата. Иако је за решење била потребна аритметика а не логика, постојале су сличности са Судокуом: сваки ред, колона и подквадрат обухватили су бројеве од 1 до 9.

Ове недељне загонетке су биле објављиване у француским новинама као што су „L'Echo de Paris“ све до почетка првог светског рата. Први модерни Судоку је врло вероватно измислио **Howard Garns**, 74 - годишњи архитекта, који се у слободно време бавио састављањем и осмишљавањем мозгалица. Garns је био инспирисан латинским квадратима које је у математику увео славни швајцарски математичар **Leonhard Euler**.

Euler се некада забављао израчунавањем броја латинских квадрата са n редова и n колона, а Garns је увео и трећи критеријум – да унутар одређених подручја бројеви такође треба да буду различити, што је довело до 'рађања' Судокуа. Иако је први Судоку објављен у САД-у, тамо је остао незапажен, па га је 1986. јапански часопис „Nikoli“ под именом Судоку почео објављивати у Јапану, где је полако расла његова популарност, а прави 'бум' долази почетком 2005. године када га почињу објављивати најпознатије британске и америчке новине.

4. О ведској математици



Ведском математиком се назива древни математички систем кога је почетком двадесетог века (1911-1918) поново открио у Ведама, Sri Bharati Krsna Tirthaji (1884-1960) и представио га свету. На санскриту „Веда“ значи „знање“, али знање које има универзалан карактер, које није ограничено ни на који начин и које није подложно стално променљивим идеологијама.

Индијске Веде обухватају знања из свих области, и то из нематеријалне сфере (метафизичког и духовног), али и из материјалног подручја живота, при чему обједињују ове науке у хармоничну и у себи заокружену *целину*. Математика је била део **Sthāpatya-Vede**, „науке о грађевинарству“ која се бавила човековим архитектонским и природним окружењем и која је поред *математике* обухватала и архитектуру, изградњу храмова, свету геометрију, геомантију (способност опажања суптилних енергетских стања и деловање у складу са потребама простора и нас самих).

На основу истраживања Sri Bharati Krsna Tirthajia, сва математика се темељи на *16 сутри* или формула (правила) које су изражене речима. Може се рећи да ове сутре представљају кораке алгорита који, на основу

улазних података, долази до жељеног резултата, а при том се користе само његови кораци (у нашем случају – сутре). Једноставност ведске математике заснива се на менталним рачунањима, што ствара креативније, заинтересованије и интелигентне ученике.

Главне сутре

1. За један више од претходног (*By one more than the one before*)
2. Све до 9 и задњи до 10 (*All from 9 and the last from 10*)
3. Вертикално и дијагонално (*Vertically and Cross-wise*)
4. Пренети и употребити (*Transpose and Apply*)
5. Ако је Samuccaya једнака, онда је нула (*If the Samuccaya is the Same it is Zero*)
6. Ако је Један у количнику, Други је нула (*If One is in Ratio the Other is Zero*)
7. Помоћу сабирања и помоћу одузимања (*By Addition and by Subtraction*)
8. Помоћу довршења и помоћу не-довршења (*By the Completion or Non-Completion*)
9. Диференцијални рачун (*Differential Calculus*)
10. Помоћу недостатка (*By the Deficiency*)
11. Специфично и опште (*Specific and General*)
12. Остаци помоћу последње цифре (*The Remainders by the Last Digit*)
13. Задњи и двапут предзадњи (*The Ultimate and Twice the Penultimate*)
14. За један мање од претходног (*By One Less than the One Before*)
15. Производ збира (*The Product of the Sum*)
16. Сви чиниоци - множиоци (*All the Multipliers*)

Помоћне сутре

1. Пропорционално (*Proportionately*)
2. Остатак остаје константан (*The Remainder Remains Constant*)
3. Први са првим и задњи са задњим (*The First by the First and the Last by the Last*)
4. За 7 множилац је 143 (*For 7 the Multiplicand is 143*)
5. Помоћу додира у више тачака (*By Osculation*)
6. Смањивање помоћу недостатка (*Lessen by the Deficiency*)
7. Како год се недостатак смањује том величином и поставља квадрат недостатка (*Whatever the Deficiency lessen by that amount and set up the Square of the Deficiency*)
8. Последњи сумира 10 (*Last Totalling 10*)
9. Само последњи појмови (*Only the Last Terms*)
10. Збир производа (*The Sum of the Products*)
11. Помоћу промене елиминације и задржавања (*By Alternative Elimination and Retention*)
12. Помоћу обичног посматрања (*By Mere Observation*)

13. Производ збира је збир производа (*The Product of the Sum is the Sum of the Products*)

14. На застави (*On the Flag*)

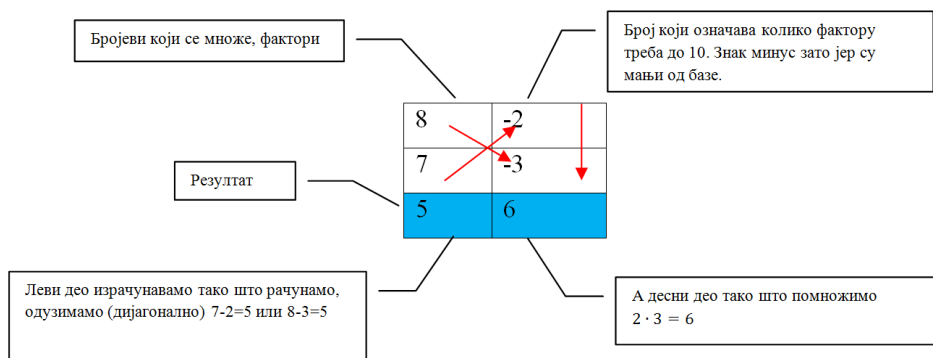
За илустровање употребе неке од поменутих сутри послужиће множење једноцифрених и вишецифрених бројева. Да би се дошло до резултата, довољно је знати таблицу множења до 5!

Пример 1. Користићемо правило – сутру *Сви до 9, задњи до 10*, које се може употребити при сабирању и одузимању, а наравно и при дељењу. Оно што треба знати јесте израчунавање комплемената бројева. Комплемент од 10, 100, 1000, од 10 000 итд. То се рачуна врло једноставно помоћу правила *Сви до 9, задњи до 10*, рецимо:

- комплемент броја 6 је број 4 $\rightarrow 10-6$ или (4 до 10);
- комплемент броја 78 је број 22 $\rightarrow 100-78$ или (2 до 9, 2 до 10);
- комплемент броја 968 је број 032 $\rightarrow 1000-968$ или (0 до 9, 3 до 9, 2 до 10);
- комплемент броја 799 је броја 201 $\rightarrow 1000-799$ или (2 до 9, 0 до 9, 1 до 10)...

Израчунајмо $8 \cdot 7$ употребом сутри ведске математике.

База нам је 10, односно, то је број коме су фактори близу. Зато пишемо, односно размишљамо овако: имам 8, а до 10 ми треба 2; имам 7 до 10 ми треба 3, што се може приказати следећом схемом:



Знак минус означава да су бројеви мањи од базе.

Резултат делимо на два дела:

- Леви део израчунавамо тако што одузимамо (дијагонално) $8-3=5$ или $7-2=5$;
- Десни део израчунавамо тако што помножимо $2 \cdot 3 = 6$;

Добијени резултат је 56.

Пример 2. $946 \cdot 993$

946	-54
993	-7
939	378

У овом случају база нам је 1000. Рачунамо:
– први део одговора $946-7=939$ или $993-54=939$
– други део одговора $(-54) \cdot (-7) = 378$

Решење је 939378.

Пример 3. Употреба сутре Вертикално и дијагонално:

Једна нова могућност множења бројева се нуди овим правилом. Треба помножити бројеве 34 и 21. Стандардним методом множења, резултат је $34 \cdot 21 = 714$.

Замислимо или напишимо ова два броја један испод другог, нпр. овако:

$$\begin{array}{r} 3 \quad 4 \\ 2 \quad 1 \\ \hline 6 \quad 11 \quad 4 \end{array} = 714$$

Имамо три корака:

- а) Множење вертикално са леве стране $3 \cdot 2 = 6$
- б) Множење дијагонално и сабирање $3 \cdot 1 + 2 \cdot 4 = 11$ јединица се придружује претходном броју
- в) Множење вертикално са десне стране $4 \cdot 1 = 4$.¹

Сутре на јединствен начин скраћују поступке извођења, како једноставних математичких операција, тако и сложенијих математичких поступака: алгебре, геометрије, тригонометрије, инфинитезималног калкулуса (рачуна) итд. Истраживања су показала да вежбањем ведске математике долази до активности обеју можданих половина, и оне интуитивне и оне рационалне. На тај начин стиче се већа ефикасност и подстиче креативност, али и отвара могућност сагледавања проблема са више нивоа. Због своје једноставности приступачна је свим генерацијама. Систем ведске математике није строго одређен, па га је могуће прилагодити себи и својим начинима и методама. Ведска математика се све више примењује у школама у свету, јер учитељи у потрази за нечим бољим и напреднијим посежу управо за оваквим математичким методама и праксом. Важно је и споменути да је увођење ведске математике у школе довело до тога да је математику олакшало и учинило забавнијом за ученике тако да су углавном сви добијали одличне оцене. Наравно, да би се схватила сва лепота и једноставност ведске математике, потребно је дубље је проучити и схватити њену практичну примену.

¹ За потпуније информације могу се погледати сајтови на следећим адресама:
<http://www.learn-and-teach-vedic-mathematics.com/>
<http://www.vedicmaths.org/>

5. Савремена ИКТ и настава математике

„Математика је сувише озбиљна, и због тога не треба пропустити ниједну прилику да се учини занимљивом.“

Блез Паскал

Садржај наставе математике је сложен, многим ученицима често врло тежак зато што разумевање тих садржаја захтева сложене мисаоне процесе, систематску усредсређеност и темељну заинтересованост. Математички садржаји су међусобно најтешње повезани, па неразумевање једног дела градива доводи до тешкоћа у даљем савладавању садржаја који се на њега надовезују. То захтева посебну бригу учитеља и наставника да ученик не буде лишен ниједне карике ланца кога чине целовита математичка знања. Математички начин размишљања треба постепено и стално развијати још од предшколског узраста, па током читавог школовања, јер постаје све неопходнији у свету који се мења и обликује под утицајем нових технологија.

Употреба рачунара у настави математике има за последицу подизање процеса поучавања и учења на виши ниво. Кроз одговарајуће и занимљиве садржаје и учитељи и наставници математике и ученици могу постићи чак и максималне резултате учења. Савремено доба, у коме смо окружени дигиталном телевизијом, компјутерима, интернетом, дигиталним фотоапаратима, мобилним телефонима и многим другим производима и достигнућима информационих технологија, неминовно доводи до тога да процес извођења наставе математике мора доживљавати промене и прилагођавати се захтевима савременог друштва. Олакшавајућа околност је да рачунари ученицима нису страни, јер су они присутни у њиховом свакодневном животу, што значи да није тешко усагласити њихов живот и рад у школи и ван школе. На тај начин долази до смањења заостајања школе иза друштва у целини у погледу коришћења модерне технологије.

Посебан облик учења ученика јесте рад на рачунару. Решавајући математичке задатке применом рачунара ученици утврђују стечена и усвајају нова знања и постају свесни нових искустава. Претраживање садржаја који су у вези са градивом које се тренутно обрађује или које је на било који начин повезано са математиком по интернету, може умногоме 'освежити' наставу математике. На интернету се могу пронаћи текстови, слике, видео-записи или анимације скоро о свим математичким садржајима који су предмет изучавања у школи. То могу бити странице чији је садржај строго везан за градиво, али и интернет странице чији је садржај више забавног карактера, као на пример оне на којима се налазе математичке и логичке игре, математичке шале, и сл.

Све је више образовних сајтова и видео-канала који нуде посебно специјализоване садржаје чији је циљ олакшавање процеса учења математике. Напоменућемо неке:

– www.rajak.rs

Циљ ове виртуелне школе је да помогне ученицима у савладавању градива математике за основну школу, средњу школу и факултет. Осим математике своје место ће овде наћи и науке којима је математика основни алат попут физике, електротехнике, механике, статистике итд.

– <http://www.sheppardsoftware.com/math.htm#time>

На овом веб сајту поред разноврсних историјских чињеница, могу се пронаћи и многобројне математичке игре којима се градиво савладано током наставе може утврдити и на занимљив начин систематизовати и припремити ученике за даље учење.

– www.exploremath.com

Овај сајт је највећа и најнапреднија online ризница математичких и научних симулација за узраст од 8 до 16 година. Дизајн и садржај овог сајта омогућава учење било где и било када. Посебну драж овом сајту дају линкови за сличне сајтове као што су: www.aaamath.com, w.math.rice.edu/~lanius/Lessons/, итд.

Квалитетан математички садржај се може пронаћи и на страницама следећих сајтова:

– <http://www.mislisa.rs/>

– <http://www.odrazi-se.org/>

– <http://www.matematika.ba/>

– <http://www.ixl.com/>

– <http://www.bbc.co.uk/skillswise/>

– <http://www.primaryresources.co.uk/maths>

– www.dms.org.rs/kengur

6. Закључак

Данашњи степен развоја друштва сигурно не би био могућ без математике, њеног развоја и примене. Ово се односи на математику као науку, а посебан значај има и математика као наставни предмет. Математика има многоструке функције.

Прво, образовна функција подразумева постојање одређеног низа питања, чињеница, појмова који треба да се усвоје. Затим следи развојно-васпитна функција која има задатак да се подстичу интелектуалне, моралне и друге позитивне одлике личности. За све то је математика погодан терен. Она негује један посебан стил мишљења. Сврха учења математике јесте развијање логичког мишљења. Трећа функција је – примена.

Данас не постоји ниједна област где она није 'уплетена'. Степен напретка одређене области мери се напретком примене математике у њој. То је једна полуга свеколиког друштвеног развоја, посебно научно-технолошког дела.

Можда уместо набрајања чему све треба захвалити математици, можемо навести неке мисли великих и значајних личности из прошлости које су изречене или написане о природи, функцији, месту и значају математике у науци и свакодневном животу.

Математика је основа свих наука... Свака друга наука утолико мање греша, уколико се више заснива на математици... Могуће је направити бродове који плове без једара, возила која се сама крећу, летилице помоћу којих човек лети као птица... У свему томе ће му само математика помоћи.

РОЏЕР БЕКОН (1214-1294)

Нема праве истине у оним наукама у којима се математика не примењује.

ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ (1452-1519)

Природа нам говори математичким језиком.

ГАЛИЛЕО ГАЛИЛЕЈ (1564-1642)

При обучавању деце неопходно је тежити ка томе да се код њих постепено сједињује знање са умењем. Изгледа да је од свих наука једино математика способна да у потпуности задовољи овај захтев.

ИМАНУЕЛ КАНТ (1724-1804)

Математика, то је језик којим говоре све тачне науке.

Н. И. ЛОБАЧЕВСКИ, творац нове геометрије (1793-1856)

Не постоји ниједна математичка област, ма како она апстрактна била, која се не би могла применити на појаве реалног света.

ЛОБАЧЕВСКИ

Наука ће само тада достићи висок степен развика, кад буде потпуно ослоњена на математику.

КАРЛ МАРКС (1818-1883)

Машина може да реши све проблеме који јој се поставе, а не може да састави, да смисли ниједан. То чини математика.

АЛБЕРТ АЈНШТАЈН (1879-1954)

Коју год науку желите да изучавате, у коју год вишу школу да ступите, који год посао да обављате, ако желите да тамо оставите неки траг, нужно је да знате математику.

КАЛИЊИН (1875-1948)

Математика снажно васпитава морално.

А. Ј. ХИНЧИН (1894-1959)

Математика и њен стил мишљења морају постати саставни део опште културе савременог човека, тј. човека којега образују данашње школе, без обзира да ли ће он вршити посао који користи математику или не.

КОНФЕРЕНЦИЈА UNESCO 1956.

Математика је не само незаменљиво средство васпитања мишљења него основа целокупног научног, техничког, економског развоја.

СВЕТСКИ КОНГРЕС МАТЕМАТИЧАРА, 1966.

Не би ли се музика могла описати као математика осећаја, а математика као музика разума? Њихов дух је исти. Тако музичар осећа математику, а математичар мисли музику. Једна ће појачати осећај другој кад засја људски ум подигнут у савршенство.

ВЛАДИМИР ДЕВИДЋЕ (1925-2010)

Извори

1. <http://www.indigo-svijet.hr/clanci/drevna-znanja-moderna-saznanja/vedska-matematika/41/>
2. www.mathsisfun.com/
3. <http://www.khanacademy.org/#browse>
4. <http://mathworld.wolfram.com/>
5. <http://planetmath.org/encyclopedia/>
6. www.math.com/
7. www.mudremisli.com/2009/09/matematika/
8. www.mycity.rs/Matematika/Uopsteno-o-matematici.html
9. www.imi.pmf.kg.ac.rs/index.php?option=com_content...id..
10. <http://www.najbolje.info/razno/top-10-najvece-matematичке-zagonetke>
11. <http://elementarium.cpn.rs>
12. **Богдановић М.**, „О математици“, *Наше стварање. Тематски зборник радова са VII међународног симпозијума Васпитач у XXI веку*, бр. 11, стр. 347-353, Алексинац, 2012. UDC 51(091) ISBN 978-86-88561-01-3 COBISS.SR-ID 189155596.
13. **Мићановић В.**, *Осавремењивање почетне наставе математике применом рачунара*, Педагошка стварност, 2007, вол. 53, бр. 7-8, стр. 733-748.
14. Електронски часопис за наставнике „Партнер у учењу“, <http://pilcaso-pis.wordpress.com>.

MATH - ANYTIME, ANYWHERE

Abstract: *Math surrounds us in everyday life. Our growth and maturation have a faithful companion - MATHEMATICS. For math applies that a world of freedom, not restrictions, but in this world are subject to strict rules and their "violation" is not allowed. This paper discusses some of the possibilities that mathematics provides the broadest and most general deductive science, were mentioned some historically famous mathematical problems, with special emphasis placed on Vedic mathematics, which is not known to a wider circle of people. Given the fact that in the third millennium, information and communication technologies present and applicable in all areas and fields of science and everyday life, this article provides some ideas on how it can be used especially in mathematics and make it fun and interesting. Because math is a multifaceted activity: in particular, science, and mode of thinking characterized by objectivity, clarity, harmony, perfection, meaningfulness and understanding. A model with these characteristics can and should find a place in the diverse actions of people. For math, we can say that the artistic activity, it creates certain, first of all, beauty.*

Keywords: *math, interesting mathematics, Vedic mathematics, information and communication technology, the teaching of mathematics.*

М-р Биљана ПЕТКОВСКА
М-р Снежана КИРОВА
М-р Драгана КУЗМАНОВСКА
Филолошки факултет
Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, Македонија

ПРОЕКТОТ КАКО ВАЖЕН ЕЛЕМЕНТ ВО ОСТВАРУВАЊЕ НА НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

Резиме: *Иако проект како еден од многуте наставни методи веќе долго време ги подготвува учениците и студентите за здравје, среќа и успех – дури од далечниот XVI век - тој неодамна пак се појави како една од примарните наставни стратегии во XXI век. Насекаде се зборува за глобален свет кој брзо се менува и влади и организации повикуваат наставници, ученици и студенти да се вклучат во овој процес со внесување на иновации. Овие повици за акција барат нов вид на образование кое ќе инспирира, поврзува, и дава права на студенти. Во трудот се зборува за проект као еден од елементите на успешна настава и се наведуваат некои предности на оваа наставна метода.*

Клучни зборови: *иновации, групна работа, искусвено учење, наставни методи.*

Вовед

Демократизацијата на училиштата претставува идеал на нашето современо општество. Тоа е процес поставен од страна на училиштата кои имаат за цел да изградат демократско училиште. Процесот сам по себе подразбира менување на многу сфери на функционирање, промени во пристапот и принципите на менување, дистрибуција на моќта, како и вклучување на членовите од заедницата. Иако училиштето од секогаш било хиерархиски поставено и тоталитарно сепак денес, живеејќи во демократско општество, ние се стремиме кон демократизирање на училиштата за кое ја сносиме целата одговорност. Најновите образовни методи, приоди, концепти и идеи за современа настава веќе присутни и употребувани од страна на наставниците наоѓаат примена во најразлични наставни содржини и им овозможуваат на учениците и студентите да развиваат вештини, знаења и ставови кои ќе им бидат потребни како дел од демократското општество на XXI век. Повеќето од наставните методи имаат одредени сличности и преку нив учениците развиваат вештини за тимска работа, решаваат проблеми од реалниот живот, анализираат проблеми и разгледуваат решенија како и истражуваат и решаваат проблеми со помош на различни постапки и прибираат податоци кои им се потребни за тоа што го изучуваат. Една од таквите наставни методи е учењето преку проект која ги содржи сите овие карактеристики.

Што претставува учењето преку проект?

Како метод присутен во наставата со учењето преку проект учениците истражуваат сложени прашања како од наставниот процес така и од секојдневниот живот поврзан со самиот наставен процес и решаваат проблеми со помош на постапките за решавање проблеми. Притоа тие користат различни извори на учење и материјали со цел да се добие финален продукт од проектот кој може да биде игра, филм, презентација и т.н. Како и секој друг метод, така и методот за учење преку проект има свои главни карактеристики. Тие се: групна работа, сложена задача, автентична задача, интередисциплинарен приод, креативно учење, критичко мислење, самостојно истражување, насочување од страна на наставникот и на крај добивање на крајниот продукт. Сите овие карактеристики имаат една цел а таа е работење за да се создаде продукт. Учениците решаваат задачи за кои им е потребен и повеќе од еден час поради нивната сложеност, најчесто користат ситуации од секојдневниот живот за да си помогнат да го решат проблемот, сами изнаоѓаат решенија, работат во групи и анализираат информации и проблеми за да се најде решение придружени од советите на наставниците кои се секогаш присутни да ги насочуваат во планирањето, спроведувањето и вреднувањето на задачата, давајќи им поддршка и обезбедувајќи им материјали. Учениците се мотивирани во работата и се овозможува повисоко ниво на когнитивен развој. Тие стекнуваат вештини за комуникација и презентација, за организација и раководење, вештини за истражување, тимска работа, самоевалуација и самовреднување.

Видови на учење преку проект

Во наставната пракса постојат неколку вида на учење преку проект. Некои од нив се: проект за решавање на проблеми преку дизајнирање, индивидуален проект и акциски проект. Проектот за решавање проблеми преку дизајнирање е наставен приод во кој учениците решаваат реален, важен и автентичен проблем. Преку овој процес учениците ги развиваат и применуваат сопствените знаења од странските јазици, технологијата, математиката, природните науки, а крајниот резултат е оригинално, автентично решение. Процесот на дизајнирање се одвива во три фази: размислување каде ученикот добива бура на идеи кои се применуваат во понатамошниот дел од проектот, потоа следи изработката и проверката на проектот каде имаме избор на решение, дизајнирање на модел, рестартирање и проверка, и последната фаза е стекнување на знаење со дискусија и критички осврт на проблемот. Самостојното истражување претставува клучен дел од индивидуалниот проект на учениците и студентите. Овде учениците индивидуално или во групи користат материјали и независно еден од друг и од наставникот се обидуваат да дојдат до решение. Понекогаш ваквото истражување може да биде дел од поголем проект во кој ќе претставува појдовна точка

за решавање на поголем и посложен проблем. Овде е многу важна мотивираноста на учениците поттикната од љубопитноста во секојдневниот живот. Учениците индивидуално развиваат сопствени стратегии за дефинирање на проблеми, собирање на информации, анализирање податоци и решавање на проблеми. Акциските проекти се проекти во кои учениците имаат тимска работа решавајќи прашања од реалниот живот со помош на постапки за решавање на проблеми. Со ова тие преземаат акции за подобрување на околината и условите во училиштето. При секој од овие проекти не смее да се заборави оценувањето. Оценувањето на проектите опфаќа оценување на процесот на работата и на продуктот/извештајот од проектот, оценување од наставникот, оценување на соучениците, самооценување.

Разлика помеѓу традиционалното учење и учењето преку проекти

И покрај многуте сличности кои ги поседуваат традиционалното учење и учењето преку проекти, сепак разликите се оние кои преовладуваат. Ако кај традиционалното учење имаме: следење на инструкциите од наставникот, меморирање и повторување на факти, слушање и реакција на поставеното прашање, стекнување на знаење за факти, термини и содржини, совладување на теорија и зависност од наставникот, кај учењето преку проекти сите овие процеси се заменуваат со спроведување на само директивни активности за учење, истражување, интегрирање и презентирање на информации, комуницирање и преземање на одговорност за учењето, разбирање на процесот на учење преку решавање на проблеми и истражување, проверка и примена на теоријата и поддршка и поттикнување од наставникот. Со ова се докажува дека учениците се оспособуваат да учат како да учат и со тоа стекнуваат вештини кои се клучни за доживотното учење.

Придобивки од учењето со проекти и зошто да се применуваат

Секој од овие видови на проекти им овозможува на учениците да развиваат вештини специфични и корисни за цел живот, им овозможува да го применат сопственото знаење, личното искуство и талентот во однос на креирање на процесот и донесување инвентивно решение како група и индивидуа. На крај сите студенти треба да поминат низ искусствено учење со чиито резултати ќе бидат горди, а целта е постигната и употребена. Најчесто овие видови на проекти се применуваат за да се поттикне љубопитноста кај учениците, да се почитуваат нивните интереси, да бидат искрени и да ја постигнат крајната цел притоа создавајќи визија и обезбедувајќи позитивна промена во решавањето на проблемите.

Заклучок

Учењето преку проект е едноставен наставен метод којшто може да се употребува како дополнително средство на веќе постојните методи и средства или пак како иновативен пристап надвор од задолжителниот наставен план и програма. Ни дава можност да ја разбереме разликата помеѓу учењето преку проблеми и учењето преку истражувачки проекти, ни овозможува користење на ИКТ во наставата, применување на групни активности и го подобрува учењето кај учениците развивајќи ги нивните вештини кои им се потребни во денешното развивање на светот. Иако понекогаш промените ги доживуваме како закана, сепак тие можат да бидат возбудливи и да отворат нови можности како за учениците така и за наставниците. Бидејќи промените во образованието се неизбежни, ученикот мора да стане поактивен истражувач, а улогата на наставникот е да го насочува ученикот во неговото истражување наместо да му пренесува готови информации.

Литература

1. Петковски, К. и др. (2005). *Проектни активности*. Скопје: НУБ
2. Симовска, В. и Костарова-Унковска, Л. (1998). *Образование за демократија со демократија-учество на учениците, компетентност за акција и промена во процесот на образование*. Скопје: Психолошко советувашиште за млади/Филозофски факултет
3. Kilpatrick, W. H. (1935). Die projekt-methode. In P. Petersen (Ed.), *Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick* (pp. 161-179). Weimar: Böhlau.

Biljana Petkovska, MA

Snezana Kirova, MA

Dragana Kuzmanovska, MA

PROJECT AS AN IMPORTANT ELEMENT IN THE REALIZATION OF THE TEACHING PROCESS

Abstract: *The project approach refers to a set of teaching strategies that enable teachers to guide students through in-depth studies of real-world topics. Using projects in teaching represents an educational method where students who work individually or in small groups analyze and develop a "real-life" problem or deal with a topic within a previously set time limit, working independently with a clearly defined division of tasks. Projects have a complex but flexible framework within which teaching and learning are seen as interactive processes. A good project needs to have clearly defined objectives, it should be appropriate for the abilities of the students, and it should be challenging. When teachers manage to successfully implement the*

project method, students are greatly motivated and they actively participate in their own learning thus creating qualitative work; they also develop and improve as individuals and collaborators. Projects may be carried out with a whole class or with small groups of student; experience shows that this method is most often successfully used at the preschool, elementary, and secondary school levels. Teachers use them together with other methods of systematic instruction and as instruments for achieving respective curricular goals. Projects are beneficial for students as they get the opportunity to learn skills needed for jobs, they give them a sense of achievement, add variety to teaching, and provide immediate results.

Keywords: *innovations, group work, experience learning, teaching methods.*

Мр Владимир МОМЧИЛОВИЋ
Проф. др Зоран МОМЧИЛОВИЋ
Учитељски факултет у Врању
Проф. др Милован СТАМАТОВИЋ
Учитељски факултет у Ужицу

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ САВРЕМЕНОГ СПОРТА

Сажетак: *Рад сагледава главне карактеристике савременог спорта као друштвеног феномена. Посматрања различитих теоретичара спорта дата су у циљу истраживања његових функција, форме и самог дефинисања појма спорта. Рад карактерише шаренило и обиље дефиниција које се у пракси срећу. Аутори се опредељују за социолошко одређење појма спорта. Критикују и дехуманизованост одређених појава у савременом спорту.*

Како би објаснили поступак оснивања модерних олимпијских игара, аутори полазе од античких принципа и истичу извржавање основних начела и дехуманизацију спорта. Класификација спорта, олимпијски покрет и олимпијски принципи такође су изложени критичком осврту аутора. На крају у раду аутори дају Олимпијску повељу.

Кључне речи: *спорт, функција, олимпизам.*

Увод

Теоретичари спорта, овај феномен почињу да објашњавају његовом етимологијом. У том контексту кажу како је реч *спорт* настала од латинске речи *диспартаре* или *деспартаре*. Историчари спорта најчешће започињу објашњење овог феномена питањем: Када је и како настао спорт? Неки тврде да су најплеменитија људска достигнућа, од поезије до спорта, настала захваљујући нагону који подстиче човека на *игру* (Скемблер, Г. 2007: 19). Такве нагоне имају и друга бића (већина животиња). Онда се може прихватити мишљење да је спорт настао пре људи (Хуизинга, 1938). Један број научника који се бави социологијом спорта повезује настанак овог феномена пре са радом него са игром. Развој савременог спорта најчешће, и углавном се везује за Енглеску, одакле се шири по свету, па отуда је и енглеска реч *диспорт* или *деспорт*. Ова реч у изворном значењу означава: забаву, игру, провод, физичко вежбање.

Ипак, јасно је да се ради о друштвеном феномену који на посебан начин може да обликује људски живот и кретање. Човек спорта и човек у спорту неминовно је постао *хомо метрум*. О овом вишедимензионалном и сложенем људском деловању углавном се говори путем његових функција и карактеристика. Тиме се не искључују дефиниције спорта, оне су многобројне и различите. Највероватније да том шаренилу доприноси и то што

се још увек не може говорити о јединственој и самосталној науци о спорту. Иако се она среће под називом *наука о спорту (sport science)* на њу се гледа као на скуп сазнања и резултата.

Међу многим 'разглабањима' и дефиницијама спорта, издвојили смо и определили се за социолошко одређење спорта које подразумева:

- а) контекстуалну раван,
- б) начин живота и
- в) културне обрасце.

Стога, спорт је добровољна активност чија је доминанта физичко јачање кроз тренинг (рад), а одвија се кроз такмичарску активност која је обухваћена правилима и специфичним институцијама, с могућношћу преображаја у професионални спорт (Коковић, Д. 2004: 12). Има мишљења да је спорт:

1. случај игре (активност по себи);
2. институционализована игра (трајни образац културе и друштвене структуре);
3. друштвена институција (клубови, спортске организације, савези, асоцијације, произвођачи спортске опреме и др.);
4. облик друштвености.

Форме спорта

1. Базични (масовни) спорт
2. Дечји спорт
3. Спорт младих категорија
4. Врхунски спорт
5. Спорт лица са инвалидитетом

Функције спорта

Сви теоретичари и социолози спорта истичу како је спорт значајан друштвени феномен. Значај његове улоге и феномен који представља не могу се у довољној мери објаснити са биолошког и психолошког аспекта. Јасно је да је спорт са свим својим карактеристикама у најдубљој вези са политиком, економијом, науком, са информационим и информатичким системима. У тој најужој испреплетености са многим друштвеним сферама крију се и леже његове функције.

Током друге половине XIX и почетком XX века спорт добија посебни друштвени значај и статус због својих многобројних и специфичних функција:

- забавна функција спорта;
- визуелна функција спорта;

- функција моторног оспособљавања;
- функција односа и друштвених структура.

У оквиру последње функције, по значају се нарочито издвајају следећи фактори:

- а) национални фактор;
- б) религијски фактор;
- в) расни фактор;
- г) политички фактор;
- д) фактор најразноврснијих баријера.

Истичући бројне и разноврсне функције спорта, Копривица износи њихов друштвени значај и повезаност са бројним друштвеним делатностима (Копривица, В., 2002: 8):

1. Еталонска функција спорта

Питање људских граница није само питање спорта. Оно заокупља и друге сфере људског постојања и битисања. Превазилажење крајњих граница је изазов за све, и за учеснике и посматраче. Рекорди постају основна мера (еталон) за све учеснике спортисте. Млади који пристижу идентификују се са шампионима. Спортисти који су најбољи у својим дисциплинама постају репери за све остале учеснике. Спортски резултат је нешто што постаје најважније у спорту. Све вредности које спорт садржи подређују се титулама и рекордима. Нажалост, РЕКОРД постаје мера (еталон) свих ствари у спорту. Очито да се ствари у великој мери одвијају ван хуманих односа у спорту. Модели шампиона и рекордера постају стимулативни, мобилизацијски и мотивационо врло значајни за све оне који јуришају на спортске рекорде.

2. Еуристичка (проналазачка) функција спорта

Научно-технолошки развој условио је проналажење нових путева у спортском стваралаштву. Овладавањем манифестним и латентним људским димензијама и укључивањем науке и научно-спортске креације стално долази до превазилажења постојећих рекорда. Стари се методи дограђују новинама и креативношћу, врло често чак и одбацују. Уводе се нова сазнања, изналазе врло специфични путеви у мобилисању људских резерви. Стиче се утисак да је технологија оптерећења спортиста одгонетнута, али још увек одмор остаје загонетка. Програмирање, дијагностицирање и темпирање резултата још увек стварају спортистима и тренерима проблеме. Велику помоћ спортска технологија и производња шампиона и рекордера добијају у усавршавању материјално техничких достигнућа и услова. Усавршавају се спортски објекти, реквизити и опрема, спортска одећа, усавршавају се апарати за контролу тренажне и такмичарске активности и друга достигнућа.

3. Васпитно-образовна функција спорта

Васпитање и образовање улазе у стратешке циљеве сваке земље. Спорт је изузетан медијум путем кога се могу остваривати ови захтеви и циљеви, тако да и он улази у оне најзначајније сегменте друштва. Разлог зашто је то тако је што спорт окупља и њиме се баве млади људи. С обзиром да је то време када млади улазе у пубертет, посебно мислимо на онај део спортске популације који се зове дечји спорт. Одмах затим следи период адолесценције, који и те како зна да буде реактиван и буран, па све до оног периода када млади људи спортисти достижу зрелост. Ипак, може се констатовати да период активног бављења спортом карактеришу фазе бурног биосоцијалног и психосоцијалног формирања.

Посебан значај образовно-васпитне функције код спортиста огледа се у томе што он мора уз помоћ тренера, спортских функционера, спортских и струковних асоцијација, нормативних аката и друштва у целини да изгради сопствени аксиолошки систем. Тренинг као процес даје спортисти могућност да се изграђује, односно васпитава у физичком, интелектуалном, моралном, радном, естетском и социјалном смислу. У друштвеном погледу, спорт даје изузетне могућности да се реализује његова друштвена вредност. На индивидуалном плану у спорту млади могу пронаћи извор животног смисла, што може бити сигурни мост приликом прелажења из детињства, преко младости у зрело доба.

4. Здравствено-рекреативна функција спорта

Велико је филозофско питање, да ли савременим начином живота човек напредује и остварује суштину живљења, иде ли путем прогресије и деловања, или пак деградира? Научници и велики епохални мислиоци углавном имају подељене ставове. Са сигурношћу се може тврдити да урбани начин и стил живота вуку са собом огромне проблеме са којима се савремени човек суочава. Стрес је свакако једна од највећих опасности која прети савременом човеку. Техницизирани и аутоматизовани начин живота носи и друге опасности. Човек се све више удаљава од природе и природног и спонтаног начина живота. Једном речју, цивилизација је модерном човеку много одузела. Она угрожава и његову моторику. Савремени човек се све мање креће.

Остаје велика забринутост којим путем да се иде у будућност. “Спорт омогућава да се човек поново (РЕ) оствари (КРЕИРА), да поново постане оно што у својој суштини јесте биће које се много и разноврсно креће. Тако се свако ко се бави спортом, у ствари приближава свом потенцијалном моторичком максимуму” (Копривица, В. 2002: 9).

5. Хедонистичка функција спорта

Појам хедонизма тумачи се као задовољење које је само себи сврха. У етици се сматра да је таква тежња прави циљ свих деловања. Пошто постоје различите концепције задовољстава, постоје и одговарајуће различите варијанте хедонизма. Аристотел је (*Никомахова етика*, X 4) истакао

значај задовољства. У суштини значи врло сложен појам, мада га психолози користе у објашњењу људске мотивације. У основама најпростијих теорија које се баве задовољством је уверење да има исту димензију као бол или телесни осет.

Бављење спортом, сваки тренинг или такмичење развија телесни или кинестетички осећај, што само по себи изазива задовољство. Међутим, ту су и други супстрати које спорт носи са собом, као на пример: путовања, упознавање нових средина, држава и градова. Задовољство се може наћи и у друштвеном статусу који се стиче и изграђује бављењем спортом. Задовољство се често сматра циљем спортског деловања због тога што оно стварно мотивише спортисте, или пак због тога што постоје скривене противуречности у идеји бављења спортом које нису њиме мотивисане. Изгледа да је задовољство бављења спортом у већој мери квалитет свести блиско повезан са срећом која се доживљава у спорту, него неки други елемент унутар спортске активности.

6. Припремна функција спорта

Стални захтеви изражени кроз висок ниво спортских резултата намећу спортистима, како на тренингу, тако и на такмичењу савладавање многих тешкоћа. Ипак, припремна функција спорта може се изразити и организovati кроз:

- припремну функцију спорта у односу на тренинг и
- припремну функцију спорта у односу на такмичење.

Сам процес тренинга подразумева одређену припрему, као и низ припремних радњи које су везане за успешно и редовно тренирање. Тренинг је врло сложен процес који захтева низ радњи које све више изискују прецизност и тачност.

Такмичење само по себи носи низ специфичности које изискују низ припремних радњи које су у функцији постизања врхунских резултата.

7. Естетска функција спорта

У уводу своје *Естетике* Хегел ову науку одређује и назива “филозофијом уметности”, или још прецизније “филозофијом лепе уметности” (Хегел 1952: 41). Предмет естетике за Хегела је широко **царство лепог**, а њена област је **уметност**, и то **лепа уметност**.

Најпознатији филозоф који се бавио естетиком као релативно новом науком, или нечим што тек треба да постане филозофска дисциплина био је Волф. Може се рећи да је естетика у данашњем смислу поимања проистекла из учења Баунгардена.

Пољски естетичар Владимир Татаркијевич у делу *Историја шест појмова* исцрпно обрађује историју естетичких проблема. Он обрађује следеће појмове: а) уметност, б) лепо, в) форму, г) стваралаштво, д) подражавање и ђ) естетски доживљај.

а) Уметност

У античкој Грчкој не постоји појам уметности у данашњем смислу поимања. Постоји појам *техне* под којим су Грци подразумевали занатство. Тек са појавом ренесансе одвајају се занати и уметност.

1. Апатетичка теорија
2. Катарктичка теорија
3. Миметичка теорија

б) Лепо

Праћење идеје лепог кроз историју захтева много простора. Лепо је интересно са аспекта овог проблема у изградњи и образовању укуса. Хирт наводи Гетеову одредбу лепог: „сврсисходно које природа или уметност поставља себи за циљ при изградњи предмета – у његовом роду или врсти“.

Међутим, пратити кроз историју лепо као естетички појам подразумева и праћење супротности лепом, а то је ружно. Јасно је да су лепота и ружноћа концепти који се подразумевају. Зато се јавља потреба да се дефинише лепота, како би се знало шта је ружноћа. Само разграничавање ових појмова може бити варљиво и само наизглед једноставно.

в) Форма

Латински израз *форма* у грчком језику подразумевао је два термина: *морфе* и *eidос*. Први од њих подразумевао је видљиве форме, а други појмовне.

Прво, телесна вежба има своју форму, што подразумева да она има распоред делова (елемената)

Друго, форма приликом телесног вежбања је чулима дата непосредно.

Обично каратисти коментаришу форму карате удараца, или кату као стилску форму, борбу са замишљеним противницима. Ката, посматрана као уметничко дело, никад није сам распоред ставова удараца и блокова по строго утврђеном редоследу. Међутим, у овом случају, као форма, ката је конкретна пошто је дата чулима, јер у њену форму спада покрет. Гимнастичка целина, ритмичко-спортска гимнастика или уметничко клизање увек су мноштво делова у неком распореду.

г) Стваралаштво

У оквиру естетичког поимања појма стваралаштво подразумева се и превасходно мисли на уметничко стваралаштво. Самим тим, овде су повезана два појма, уметник и стваралац.

д) Суптилност

Цицерон истиче да се у реторици употребљавао као технички термин и означавао је најскромнији¹ стил. *Субтилис* је у антици значио мање – више што и *ацутус* – оштар, *грацилис* – танак, *минутус* – танак.

¹ Насупрот најнижем суптилном стилу у античкој реторици формиран је највиши од трију стилова говорништва.

8. Посматрачка функција спорта

Спорт је нешто што плени, што окупља, што покреће. Он мобилише на акцију, на делање. Телевизија је чудо, она је моћ. Она нас води у директна збивања на стадионе и арене широм света. Све је више спортско-рекреативно-забавних програма који су доступни милионима људи широм планете, чиме велики број публике задовољава своја интересовања и потребе.

9. Економска функција спорта

Економска функција спорта је све израженија. Спорт је заправо базисан на капиталу. Више нису тајновити буџети великих светских екипа, као ни трансфери и награде појединих спортиста. Спортска индустрија ушла је у невероватну трку у производњи спортских објеката, спортске опреме и реквизита. У спорту се све наплаћује: улазнице, рекламе, опрема, телевизијски преноси. Спортисти су роба, њима се тргује. Холдинг компаније све више укључују спортисте у своје рекламирање и у томе виде свој интерес.

10. Социјализацијска функција спорта

Свако друштво доживљава динамичке процесе. Човек, члан заједнице изложен је тим променама. Социјализација сваке јединке значајна је за очување заједнице. Даљи развој и конституисање нових и очување старих вредности у великој мери зависе од социјализације и правовремене бриге за младе нараштаје.

Данас се са сигурношћу може тврдити да спорт има огромну социјалну функцију изражену у многим наступима. Спортисте су јавне личности, што подразумева одговорност у начину понашања. Спортисти су често у средствима јавног информисања, а медији представљају један од најзначајнијих феномена модерног друштва. Спортисти на тај начин постају део приватног и јавног живота, они су део политичког живота нације, они имају огроман удео у забави, на неки начин они постају национални хероји, што чини њихов живот отежаним и одговорним.

Класификација спортова

Спортске гране можемо поделити на:

- олимпијске спортске гране и
- неолимпијске спортске гране.

Олимпијске спортске гране, тј. спортске гране које се налазе у програму летњих и зимских Олимпијских игара деле се на:

1. Цикличне (пливање, трчање, веслање и др.)
2. Брзинско-снажне (бацања, скокови и др.)
3. Спортске гране са сложенем координацијом (спортска и ритмичка гимнастика, уметничко клизање, скокови у воду и др.)
4. Борилачке спортске гране (мачевање, рвање, бокс, џудо, карате и др.)

5. Спортске игре (одбојка, хокеј на трави, кошарка, ватерполо, фудбал и др.)

6. Вишебоје (биатлон, десетобој, модерни петобој и др.)

Ослањајући се на карактер моторичких активности, високу међународну примену, као и такмичарске специфичности, могуће је извршити класификацију спортова у пет великих група:

1. Спортови који имају трансформацијски значај, и то првенствено на антрополошке карактеристике спортиста (пливање, атлетика, гимнастика, борилачки спортови, спортске игре и др.)

2. Спортови код којих резултат зависи од техничких услова, посебно спољашњих извора енергије (ваздухопловство, аутомобилизам, мотоциклизам, једриличарство и др.)

3. Спортови код којих је моторичка активност строго лимитирана условима погађања циља из специфичног оружја или помоћу справе (стрелаштво, стреличарство, куглање и др.)

4. Спортови у којима се врши упоређивање резултата моделарско-конструкторске активности спортиста (авио-модели, ауто-модели и др.)

5. Спортови чији се садржај такмичења заснива на апстрактно-логичком надметању (шах) (Малацко, Ј., 1991: 3).

Олимпијски покрет

Богато наслеђе савременом човеку оставила је једна изузетна цивилизација и култура која је препознатљива под називом хеленска цивилизација. Захваљујући филозофији, археологији, историји и другим наукама, а првенствено својој научној имажинацији, савремени човек реконструира једно време, људе и догађаје који су давно ишчезли. Богато наслеђе, сем филозофије, науке, уметности, архитектуре, демократије и политичких схватања, сачињавају и старе олимпијске игре. Дванаест векова оне су својим достигнућима плениле античког човека, како непосредне учеснике, тако и посматраче.

Модерне олимпијске игре настале су из идеје да се обнове старе античке Олимпијске игре. Међутим, данашње Олимпијске игре засноване су на савременом спорту, на његовим постулатима и развоју, што у много чему одудара од оних старих игара². На неки начин може се сматрати да

² У свету постаје све значајнији и популарнији антиолимпијски покрет, баш због схватања да савремени спорт и олимпијске игре у много чему могу штетити човеку. У том смислу препоручујемо:

1. Симоновић, Љ. (1981): *Побуна робова*, Запис, Београд.

2. (1985): *Професионализам или социјализам*, „Младост“: Београд, „Крт“: Љубљана, „Универзитетска ријеч“: Титоград.

3. (1994): *Олимпијска подвала*, Београд.

4. (1995): *Спорт, капитализам, деструкција*, Лорка, Београд.

5. (2001): *Филозофски аспекти модерног олимпизма*, Лорка, Београд.

одударане постаје 'нормално' из разлога што се много тога у том дугом временском раздобљу променило. Променио се сам човек, његов развојни ток који је ишао вртоглавом брзином. Све разлоге тих промена тешко је набројати. Сигурно је једно, човек је постао слободно биће, међутим, да ли му је све на корист, остаје отворено филозофско и научно питање на које сви ми с нестрпљењем очекујемо одговор.

Олимпијски принципи

1. *Међународни олимпијски комитет (МОК) основан је јуна 1894. године на иницијативу Пјера де Кубертена.*
2. *ОЛИМПИЗАМ је “филозофија живота, која слави и комбинује све квалитете које поседује тело, воља и дух”. Он уједињује спорт са културом и образовањем и тежи да створи такав начин живота који је заснован на задовољству у физичком напору и поштовање основних моралних принципа.*
3. *Основни ЦИЉ олимпизма је да спорт служи хармонијском развоју човека и да успостави “мирно друштво које води бригу о заштити људског достојанства”.*
4. *ОЛИМПИЈСКИ ПОКРЕТ који води Међународни олимпијски комитет произашао је из модерног олимпизма.*
5. *Олимпијски покрет окупља све спортисте и организације који се понашају у складу са олимпијском повељом.*
6. *Циљ Олимпијског покрета је “да допринесе изградњи мирољубивог и бољег света, образујући омладину кроз бављење спортом, без икакве дискриминације и у Олимпијском духу, што захтева узајамно разумевање у духу пријатељства, солидарности и фер плеја”.*
7. *Олимпијски покрет, чији је симбол пет испреплетених кругова, окупља спортисте читавог света и његова активност је трајна и универзална. Она обухвата свих пет континената и финале активности је скуп спортиста на Олимпијским играма – “највећем спортском фестивалу”.*
8. *“Бављење спортом је људско право”, и свако ко жели да се бави спортом у складу са својим потребама мора да има могућност за то.*
9. *ОЛИМПИЈСКА ПОВЕЉА је скуп основних принципа, правила и одредби које је усвојио МОК, на основу којих се управља и руководи целокупном организацијом Олимпијског покрета.*³

³ Илић, С. и Мијатовић, С. (2005): *Олимпијско васпитање и образовање*, у: *Дечји спорт од праксе до академске области*, Материјал за припрему испита из предмета Основе спорта младих, Ауторизована предавања, Факултет спорта и физичког васпитања, Универзитет у Београду, стр. 24.

Основни олимпијски принципи су:

- a) Неговање и развијање међусобног ПРИЈАТЕЉСТВА (на часу, тренингу, такмичењу).
- b) Неговање међусобног ПОШТОВАЊА и ТОЛЕРАНЦИЈЕ, без обзира на веру, расу, националност и пол или пол.
- c) Поштовање и примена начела "ВАЖНО ЈЕ УЧЕСТВОВАТИ",⁴
- d) Неговање и развијање ФЕР-ПЛЕЈА (поштене игре-борбе) избегавање опасног начина игре или борбе и сваког НАСИЉА на тренингу или такмичењу.
- e) ПОШТОВАЊА ПРАВИЛА ТАКМИЧЕЊА, као СУДИЈСКИХ ОДЛУКА.⁵

Литература

1. Галић, Б. М. (2006): *Педагогија спорта*, Бојс, Београд.
2. Копривица, В. (2005): *Основе спортског тренинга*, Београд.
3. Малацко, Ј. (1991): *Основе спортског тренинга*, Нови Сад.
4. Најштетер, Ђ. (1991): *Теорија и методика спортског тренинга*, Факултет за физичку културу, Сарајево.
5. Радојевић, Ј. и Јевтић, Б. (2005): *Значај едукације за рад са децом и адолесцентима у спорту*, у: *Дечји спорт од праксе до академске области*, Материјал за припрему испита из предмета Основе спорта младих, Ауторизована предавања, Универзитет у Београду, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.
6. Стојановић, Т., Костић, Р. и Ахметовић, З. (2006): *Теорија и методика спортског тренинга*, Факултет за спорт и туризам, Нови Сад.
7. Ћирић, А. (1996): *Игре у Олимпији*, Време књиге, Београд.

⁴ Исто, стр. 32. У оригиналу аутори наводе: „ВАЖНО ЈЕ УЧЕСТВОВАТИ А НЕ И ПОБЕДИТИ“. Наш став је: **ми се не слажемо са овом тврдњом** као принципом савремених Олимпијских игара. У модерном олимпизму императив победе је врло значајан, рекли бисмо можда најзначајнији. У античкој Грчкој на Олимпијским играма вредносни системи били су другачији и треба их јасно разграничити од данашњих. Тачно је да је тада било најважније учествовати на Олимпијским играма, али императив победе је увек био присутан и тада се је одвијала велика борба за одличје ко ће се окитити маслиновим венцем и задобити вечну славу, и малтене раме уз раме на Олимпу стати са Зевсом.

⁵ Исто, стр. 32.

Vladimir Momcilovic, MA
Zoran Momcilovic, Ph.D.
Milovan Stamatovic, Ph.D.

BASIC CHARACTERISTICS OF MODERN SPORT

Abstract: *The paper considers main characteristics of modern sport as a social phenomenon. Different sport theorists' views in terms of emphasizing its functions, forms of sport and the very definition of the concept of sport. A variety of definitions present in practice. Authors choose sociological determination of the concept of sport. Criticism and dehumanization of certain phenomena in modern sport.*

Starting from the establishment of Modern Olympic Games, antique principles to changing the basic principles and dehumanization of sport.

Classification of sport, Olympic movement and Olympic principles are also exposed to critical overview of the authors. Finally, the authors present The Olympic Charter.

Keywords: *sport, function, Olympism.*

ЗДРАВСТВЕНОТО ВОСПИТАНИЕ И ВОННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ

Резиме: *Воннаставните активности играат значајна улога во интегралниот систем на основното и предметното образование. Воннаставните активности претставуваат значајна полуга во вкупните потенцијали на образованието. Со своите разнообразни форми и облици во одделени пригоди го потпомогнуваат образовниот процес и профилирањето на личноста на ученикот, во други пригоди тие го стимулираат образовниот процес, а најчесто се негов составен дел.*

Во вкупниот спектар на воннаставни активности, покрај воннаставните активности од областа на литературата, јазикот, физиката, математиката, ликовното, музичкото, природата и другите предметни области, значајно место во делокругот на воннаставните активности како специфично подрачје заземаат и воннаставните форми и активности од делокругот на здравственото воспитание.

Клучни зборови: *воннаставни активности, образование, здравствено, форми, придонес.*

1. Општи гледишта

Современите тенденции на образовниот систем, императивно треба да претставуваат стратешко прашање на секоја општествена заедница. Тие имаат функција на своевиден стожер во сите сфери во општествената заедница низ сите пори на општеството во кое образовниот систем се испреплетува. Тоа е двигател на прогресивните концепции на општеството, главен енергенс на концептот на нагорна развојна линија во сите правци. Темална база за иднината на општеството и човештвото.

Токму заради тоа од посебна важност се современите тенденции на образованиот систем низ призмата на дејноста и концептот на наставничките факултети, аналогно на тоа и на одделенското и предметно образование. Во широкиот спектар на сегменти кои се инкорпирани во концепирање на современите образовни тенденции се и воннаставните активности. Ова едновременно како сфера на програмско студиско едуцирање на стручниот кадар на односите наставно-образовни факултети низ концептот на студии и оспособување на стручниот кадар за анимирање на воннаставните активности, а паралелно со тоа и на реализирањето на воннаставните активности во основното, одделенското и предметно образование и воспитание, како значајна компонента на системот за образование.

Во носечката детерминанта на оваа опсервација се воннаставните активности по здравственото образование и образование. Вниманието е положено како врз подготовката и остручувањето на идните наставници и учители за артикулирање на воннаставните активности следствено, така и врз лоцирање на актуелната практика во системот на основно образование.

2. Здравственото воспитание и образование во поширокиот појас на научните гледишта

Здравственото образование и воспитание од аспект на едукацијата и наставните, односно воннаставните активности, актуелизирано е во релативно одмерен број на научни расправи. Во најголем број од нив нему му се посветува респектен третман како на важна полуга на севкупното профилирање на личноста на ученикот. Така Малцев М.¹ смета дека на учениците од четвртото одделение им се дава поголема можност да се здобијат со повеќе елементи кои претендираат кон основите на обуката на спортовите кои се застапени во погорните одделенија. На тој начин учениците се подготвуваат и за бавење со некој од спортовите, ги откриваат своите афинитети и спортските способности за определување кон некој спорт.

Физичкото и здравственото образование во четврто одделение во деветгодишното основно образование е задолжителен наставен предмет, се реализира со 3 часа неделно, односно 108 часа годишно. Покрај редовните часови по физичко и здравствено образование наставната програма овозможува и реализирање на наставните теми – подрачја кои се реализираат во договор со родителите, како што се: пливање со активности на вода и обука, скијање со обука, излети и планинарења, училишен спорт и спортски школи. Занимавањето со воннаставни активности како составен дел на воспитното образовниот процес претставува предмет на овој труд во зависност од личните карактеристики на испитаниците.²

Во контекст на истата расправа, Малцев подвлекува „базирајќи се на добиената евиденција на податоци може да констатираме дека општиот успех на учениците од четврто одделение како и успехот по предметот физичко и здравствено образование е на највисоко ниво. Процентот на ученици кои се занимаваат со воннаставни активности од областа на спортот е околу 50%, но тој сепак е мал во споредба со опфатеноста на учениците од земјите на ЕУ. Најголем процент

¹ Доц. Д-р Марјан Малцев “Личните карактеристики за занимавањето со воннаставните активности од областа на спортот кај ученици на 10 годишна возраст. Годишник на трудови, Училишки факултет Врање, втора година, Врање 2011.

² Исто, цит. дело

од ученичката популација во градот Скопје, Р. Македонија кои се занимаваат со вончасовни активности од областа на спортот ги избираат спортските игри : кошарка, фудбал и ракомет, додека од индивидуалните спортови тоа се: пливањето и тенисот, а потоа и од боречките спортови.³

Во својата публикација “Еколошка секција у основној школи” В.Матановиќ меѓу другото го апострофира планот за работа на еколошката секција во одделни училишта. Притоа таа посебно го апострофира Седми април - Светскиот ден на здравјето како облик на воннаставна активност низ призмата на здравственото образование и воспитание:

„По повод овој датум, препорачливо е да се испита од кои болести заболуваат учениците во едно одделение или школска година. Испитувањето се врши за еден месец. Се забележуваат сите ученици кои изостануваат заради болест и се прави табеларен преглед. Податоците ќе покажат од кои болести најмногу заболуваат децата. Училишниот лекар треба на децата да им одржи предавање како да се заштитат од најчестите болести. Препорачливо е на сличен начин да се утврди и дали во училиштето има ученици кои имаат вошки итн.“⁴

Здравственото воспитание и образование ќе биде актуелизирано и во поширокиот комплекс во истражувачката материја на магистерскиот труд „Реализацијата на воннаставните (екстракурикуларните) активности во ОУ во општината Кавадарци и нивната воспитна функција“, на Н. Ѓорѓиевска.

Во истражувачките резултати Надица Ѓорѓиева⁵, меѓу другото нагласува дека „Оваа форма на воннаставна активност е особено значајна, бидејќи здравите животни навики изградуваат здрав стил, чии основи секогаш се воспоставуваат во најмалата возраст. Затоа грижата за здравјето на учениците е активност која е поддржана и од Светската организација за децата УНИЦЕФ, потоа Светската здравствена организација и од УНЕСКО. Овие три светски организации го застапуваат ставот дека „здравственото образование за децата треба да биде приоритет во образовниот систем, не само поради самото здравје, туку и од гледна точка на самиот образовен систем – за да можат децата да учат треба да се здрави“. (Факти за животот: УНИЦЕФ, 1997:4)

Опсервирајќи го ова прашање во делот на воннаставните училишни активности, Н. Ѓорѓиева подвлекува дека „грижата и унапредувањето на здравјето на учениците е неминовно потребна и таа треба да

³ Исто. Цит. дело

⁴ Др Вера Матановиќ, Еколошка секција у основној школи, друго обновљено и допуњено издание, Министерство заштитите животне средине Републике Србије Београд, 1999;

⁵ Надица Ѓорѓиева, Реализација на воннаставните (екстракурикуларните) активности во ОУ во општина Кавадарци и нивната воспитна функција – магистерски труд;

добие холистички пристап преку развивање на комплексни програми за здравственото образование. Затоа оваа програма ги вклучува сите аспекти од животот на училиштето и неговата поврзаност со локалната средина како модел кој се базира не само на физичките и развојните карактеристики на личноста, туку и на менталните, општествените, како и аспектите на средината. Воспитната функција на оваа форма на воннаставните активности се согледа во развивањето на вештини, ставови и вредности за сопственото здравје (правилна исхрана, правилно седење и сл.), негово очување и унапредување, секнување на корисни информации за детското здравје, потоа во развивањето на позитивна слика за себе и зголемувањето на контролата врз сопственото здравје, прифаќањето на значењето на физичката активност за правилниот раст и развој на телото, потоа, непосредно вклучување на родителите и нивна поддршка, изградување на здрав стил на живот.⁶

3. Здравственото воспитание како воннаставна училишна активност во содејство на училиштата и Црвениот крст

Од исклучително значење во остварувањето на здравственото воспитание како воннаставна училишна активност е заедничката активност на овој план што ја остваруваат со своите програмски планови, училиштата и Црвениот крст како најмасовна и интернационална организација од делокругот на нејзината дејност со посебни општочовечки дејности.

Во функција на опсервација на ова тема и пригодно за оваа истражувачка материја ги користиме податоците од активноста на Црвениот крст на град Скопје, преку општинскиот Црвен крст на Општина Карпош - Скопје.

Така на пример го издвојуваме остварувањето на активности по прва помош реализирано од Црвениот Крст на општина Карпош, низ мрежата на основите училишта кои функционираат и дејствуваат на подрачјето што го покрива ова општина.

Меѓу посочените активности во годишниот извештај на Град Скопје за 2011 година се презентираат позначајните активности на младите од Општинската организација на Црвениот крст Карпош. Така меѓу другото се подвлекуваат:

- Во летниот период младите активно се вклучија во активностите за справување со топлотните бранови преку дистрибуција на флаери со информаации за правилно справување со топлотните бранови

⁶ Исто, цит. дело;

- Реализирани се две посети од меѓународен карактер на Теренски единици на Црвен крст Србија И Црна Гора.
- Учествуваа на предавања, семинари, трибини за добивање на нови вештини кај младите за успешно спроведување на активностите во организацијата кои беа организирани од страна на ЦКРМ И Црвениот крст на град Скопје.⁷

Како посебно издание во организација на Црвениот крст на Р. Македонија и министерството за животна средина и просторно планирање во 2003 година се појавува популарно публикуваната брошура “Активности на младите во унапредувањето и заштита на животната средина”. Во публикацијата со својата актуелност во делокругот на формите и активностите кои се во тесна корелација со училиштата се и следните точки:

„Наставниците – активисти и организатори на работата со најмладите во местата каде што тие учат, живеат или се рекреираат. Наставниците може да посочуваат литература, да подготвуваат и сугерираат конкретни програми и материјали, да организираат изложби и конкурси, и секако да ги насочуваат младите за самостојна работа или работа во групи во училиштата, во центрите за одмор и рекреација на Црвениот крст итн.

Младите може да ги планираат своите активности глобално – на ниво на училиште, општина или регион, или пак кога се на одмор, рекреација, тогаш имаат и поинаков пристап. Може да изготвуваат програми за одделни генерации и програми со конкретни активности, кои би ги реализирале таму каде што живеат.“⁸

Во брошурата поместени се околу десетина потточки и пунктови на „можни традиционални активности на младите во врска со здравственото воспитување и подигање на здравствената култура“. Во поширокиот појас на овие области се и следните:

Активности во врска со одржување на личната хигиена

- Чисто лице, шија, коса, нокти, нозе и сл. (I-IV одд.);
- Избор на хигиеничар во рамките на активот;
- Натпревар во рамките на активот и меѓу активите;
- Конкурс за најдобра лична творба во врска со хигиената (проза, поезија, ликовни творби);
- Рецитирање и пеење творби во врска со хигиената, здравјето.

Хигиена на облекување:

- Чиста долна и горна облека и обувки;
- Подредени чанти, клупи (натпревар кај помладите);
- Формирање навики облеката, обувките и приборот во училиштето и во домот да се остават на одредено место I-IV одд.;

⁷ Црвен Крст на град Скопје, Годишен извештај 2011;

⁸ Активности на младите во унапредување и заштита на животната средина, Црвен крст на РМ, Скопје, 2003;

- Избор на најчиста група Подмлаткари во паралелката;
- Избор на Подмлаткари кои имаат правилно држење при одењето и сл. I-IV одд.⁹

Посебно значајна во остварувањето на воннаставните активности, што ги остваруваат учениците од основните училишта, од позиција на подмлаткари и Црвениот крст, е публикацијата на Даница Велкова¹⁰ под наслов “Подмладокот во основното училиште”. Во неа меѓу другото опфатени се и неколку поважни области како што се личната хигиена и здравствената трибина.

Лична хигиена

- Да ја следи здравствената состојба на учениците (појава на грип, жолтица, шуга, вошливост);
- Хигиеничарите постојано вршат увид на личната хигиена и водат евиденција (раце, нокти, коса, облека, крпче за нос, обувки);
- Повремено да се организира “Весела конторла”: што имаат учениците во џебовите, колку носат крпчиња за нос, колку се чисти рацете, каде стојат нашите палта);
- Податоците од “Веселата конторла” да се истакнат на видни места во вид на статички табелари или графикони;
- Да се прикажат филмови или дијафилмови со здравствена тематика;
- Да се организираат предавања, совети за здравјето, разговори со училишниот лекар и друго. Напомена: Пожелно е хигиеничарите при вршењето на конторла на хигиената кај своите другари да носат на левата рака трака на Црвениот крст.

Здравствена трибина

- Да се организира трибина „Разговори за здравјето“ – учениците прашуваат – лекарот одговара;
- Информации за учество на конкурси, натпревари, изложби и посети што ги организира училиштето, Црвениот крст или други детски организации;
- Редовно доставува пропаганден материјал(плакати, летоци, информации и сл.) и организира дебата по нив;
- Организира разговор и го поттикнува детското творештво и креација за пишување на одделни здравствени теми по повод “Неделата на хигиенизација” (8-15 април), Ден на здравјето (7 април) и други поводи;

⁹ Исто, цит. дело

¹⁰ Даница Велкова, Подмладокот во основното училиште, Црвен крст на Република Македонија, Скопје, 2000;

- Организира акции како на пример “Ден на големата метла“, „Сакаме најуреден училишен двор“, “Прогласување на најхигиенско и естетско уредено катче во училиштето и др.¹¹

Од друга страна за непречено и успешно функционирање на подмадокот на Црвениот крст, што во најголем случај дејствува како воннаставна активност во основните училишта, Велкова ја апострофира годишната програма на активности, устроена, периодично согласено месеците во годината

Април

1. “Меѓународен ден на здравјето: (7 Април) – предавање, посети;
2. Празник на „Големата метла“ – хигиенска акција на околината, заштита од заразни болести;
 - Организирање собирна акција на износена облека
3. “Недела на хигиенизација” (8-15 Април)
 - Подмлаткари патролции во соработка со Месната заедница и Еколошкото друштво ги откриваат најзагадените места во околината (се организира акција).

Ноември

1. Соработка со други училишта – взаемна посета – договор за соработка;
2. Одредување на постојани дописници од редовите на подмадокот што ќе соработуваа со јавните гласила “Развигор”, “Наш цвет”, “Колибри” и сл.;
3. Здравствено предавање и вклучување со активности во “Месецот за борба против пушењето, алкохолот и наркоманијата”;
4. Подготовки за организирање настава од Прва помош за учниците од 7 одд.;
5. Активности за грижа на стари – осамени изнемоштени лица што живеат во регионот на училиштето (список, податоци, потребна помош, одредување дежурни подмлаткари).

4. Други форми на воннаставни активности во училиштата во функција на здравственото воспитание

- a. Меѓу најпопуларните и најмасовни форми на воннаставна активност во функција на здравственото воспитание во училиштата се литературните конкурси – тематски поврзани со здравственото воспитание, но и бројните драматизации и рецитали што во основните училишта се реализираат целосно тематски, поставени на различни оддели на здравственото образование и воспитание. На овој начин во училиштата се покренува осмислена, континуирана

¹¹ Исто, цит. Дело;

и масовна афирмација на здравственото воспитание преку литературното творештво за деца, преку неговите книжевно уметнички дострели и дидкатички поенти.

- б. Неспорно значајна улога како слободна и флексибилна форма во функција на здравственото воспитание и образование која во прилично добра мера има елементи на воннаставна форма, може да бидат и летните здравствени кампови, кои со децата реално е да се организираат во време на нивното користење на летниот распуст додека траат нивните одмори во летните одмаралишта.
- ц. Во поширокиот делокруг на здравственото воспитание како воннаставна активност во училиштата може да се артикулираат и секцијата на слободни активности по физичко и здравствено образование, еколошка секција, секција од областа на природата, здравствените трибини и дебати во непосредна координација со училишниот доктор и здравствените институции.

5. Потреба од стручна едукација на наставниот кадар за воннаставните активности од областа на здравственото образование и воспитание

Реализирањето на особено сложената и комплексна материја на здравствено образование и воспитание имплементирано во воннаставните форми, области и активности во училиштата, императивно налага и соодветна острученост на наставниот кадар. Остварувањето на бараните ефекти во тој домен е произлез и резултат на повеќе фактори и неспорно на острученоста на наставниот кадар кој ги реализира ваквите активности.

Тоа претполага дека на факултетите, односно виоско образованиите институции кои едуцираат образовни кадри се повеќе треба да му се посветува внимание и на прашањето на воннаставните активности, особено на спецификата на воннаставните активности воопшто и посебно на воннаставните активности од областа на здравственото воспитание и образование. За жал во тековниов период не може да се произнесат завидни резултати на тој план, кои не само ќе бидат податоци кои импонираат, туку и суштински ќе водат кон успешно генерирање на здравственото воспитание и образование во училиштата како придобивка на квалитетно и комплексно остручниот кадар за воннаставни активности, во таа смисла и во делокругот на здравственото воспитание и образование.

Не ретко кога во вкупните резултати на здравственото воспитание и образование во училиштата ќе се воочат одделни празнини, или пројават слабости, проблем и потешкотии, присутна е констатацијата дека во училиштата недостасува здравственото образование и воспитание кај учениците. Во такви пригоди нужно ќе мора да се потсетиме дека формите за кои говоревме како воннаставна, флексибилна, креативна и анимирана активност во чие средиште се наоѓа здрав-

ственото воспитание и образование во училиштата, артикулирани од вештите сознајности на остручениот наставен кадар, очекувано е да дадат исклучително значајни резултати на тој план. Тоа треба да биде обврска на општествената заедница, на високо стручните наставни образовни институции и капацитети и на училиштата.

Заклучок

Здравственото воспитание и образование поради својата специфика има елементи на послободна форма на воннаставна активност во училиштата. Тоа најчесто се остварува во непосредна корелација на одделни воннаставни активности чиј матичен дел се другите наставни подрачја, но не ретко и во својата изворна форма која на краен план ја преферира здравствената култура кај учениците.

Значаен удел во ова голема мисија на анимирање на здравственото образование и воспитание и здравствената култура кај учениците преку ограноците на подмлаткарите на Црвениот крст (како воннаставна активност), реализира и Црвениот крст, во материјавата репрезентиран како Црвениот крст на Македонија.

Респектни ефекти во делот на здравственото воспитание низ формите на воннаставните активности може да се остварат и преку анимирање на литературното творештво за деца од делокругот на здравствената култура, бројните трибини на таа тема и други придружни активности.

Остварувањето на овој пофлексибилен облик на воннаставна активност во училиштата во мноштво зависи и од острученоста на наставниот кадар, што пак од друга страна е условено од неговото студиско остручување во време на реализирањето на студиите на високото образование на наставничките факултети.

Литература

1. Малцев Марјан, "Личните карактеристики за занимавањето со воннаставните активности од областа на спортот кај ученици на 10 годишна возраст. Годишник на трудови, Учителски факултет Врање, втора година, Врање 2011;
2. Матановиќ Вера, Еколошка секција у основној школи, друго обновљено и допуњено издање, Министарство заштите животне средине Републике Србије, Београд, 1999;
3. Активности на младите во унапредување и заштита на животната средина, Црвен крст на РМ, Скопје, 2003;
4. Велкова Даница, Подмладокот во основното училиште, Црвен крст на Република Македонија, Скопје, 2000;

5. Црвен Крст на град Скопје, Годишен извештај 2011;
6. Ѓорѓиева Надица, Реализација на воннаставните (екстракурикуларните) активности во ОУ во општина Кавадарци и нивната воспитна функција – магистерски труд, Скопје 2013 година;

Др Ђоко Спасевски

ЗДРАВСТВЕНО ВАСПИТАЊЕ И ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ

Сажетак: *Ваннаставне активности играју значајну улогу у интегралном систему основног и предметног образовања. Ваннаставне активности представљају значајну полуку у укупним могућностима образовања. Својим разноврсним формама и облицима у одређеним пригодама помажу образовном процесу и профилирању личности ученика, у другим ситуацијама стимулишу образовни процес, а најчешће су његов саставни део.*

У укупном спектру ваннаставних активности, поред ваннаставних активности из области књижевности, језика, физике, математике, ликовног, музичког, природе и других наставних области, значајно место у делокругу ваннаставних активности као специфичном подручју, заузимају и ваннаставне форме и активности из делокруга здравственог васпитања.

Кључне речи: *ваннаставне активности, здравствено, форме, допринос.*

Доц. мр Весна ЗДРАВКОВИЋ
Проф. мр Јелена ВУЧКОВСКИ
Мс Александар СТОЈАДИНОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

ИНТЕГРАТИВНО ПОСМАТРАЊЕ ПРЕДМЕТА КОЈИ ПРИПАДАЈУ ОБЛАСТИ МУЗИЧКА КУЛТУРА У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА

Сажетак: *Намера овог рада је да допринесе бољем разумевању потребе за иновирањем целокупног васпитно-образовног система, самим тим што ће се нагласити интегративно јединство предмета: Вокално-инструментална настава, Методика наставе музичке културе, Методика музичког васпитања, Дечје музичко стваралаштво, Хорско певање, односно оних предмета који једним делом учествују у формирању будућих учитеља и васпитача.*

Потребно је увидети значај хармонизације теорије и праксе која произилази као резултат реализације музичке наставе на учитељским факултетима, а може да послужи и као релевантна подлога за успешно извођење наставних садржаја предмета Музичка култура у разредној настави. Сложићемо се, то је истовремено и циљ целокупног методичког деловања – да се музичка уметност приближи свима, а да се васпитаници за време студирања оспособе за што квалитетније стручно и педагошко формирање будућих љубитеља и поштоваоца музичке уметности.

Кључне речи: *оспособљавање студената, развој музичких способности, музичко играње, способност извођења музике, почетно музичко описивање, колективно музицирање, перципирање музичке уметности, пут до музичког стваралаштва.*

Истраживања показују да се у образовању будућих учитеља знатно већа важност придаје академским садржајима, док се њихове практичне и апликативне вештине и способности запостављају. Наставна пракса на факултетима не представља равноправни и битан сегмент целокупног припремања студената за будући позив, већ само анекс њиховог теоријског оспособљавања (Будић, 2008: 13). То је последица погрешне претпоставке да су знања стечена у академском подручју довољна за успешно обављање наставничке професије, тј. схватања да је савладавање „академских дисциплина“ у комбинацији са „наставничким талентом“ довољан услов за квалитетно обављање учитељског позива (Будић, 2008: 18).

Циљ и задаци васпитног и образовног процеса предмета који функционисау у области музичког васпитања и образовања на факултетима за образовање учитеља и васпитача у функцији су предмета Музичка култура у разредној настави у основној школи. Од велике важности је деловање свих нас у оквиру наставе поменутих предмета на студијама, јер тако

оформљени учитељи и васпитачи први долазе у контакт са децом након породице. Наравно да је битно и какву подлогу деčје развијености добијају, али је главни задатак правилно их усмерити при музичком васпитању и образовању, јер се касније може створити одбојност код деце према музичкој уметности, као што се то често и дешава.

Поменута констатација условљава питање – са каквим способностима добијамо будуће студенте из средњих школа. Сагледавањем интегративних тачака садржајних области у свим музичким предметима на факултету, првенствено у развоју музичких способности студената (ма какве оне биле), а затим и у процесу музичког описмењавања, у формирању личности која је способна да даље изводи, креира и ствара, може се дискутовати о претходно постављеном питању.

Специфичност ове уметности произилази отуда што се музика учи само музиком и што се као таква треба свести на науку, односно на нешто опипљиво и очигледно да би се законитости које владају у музичким дешавањима приближе СВИМА. Садржаји поменутих предмета су тако конструисани да интегрисано и јединствено делују на развој вештине музицирања и оспособљеност практичног деловања, као и на преношење музичког знања тако да је сасвим оправдана условљеност преласка из једног предмета у други у току студирања. Ту се наглашава и систематичност и поступност у усвајању интегрисаног знања. Једноставно речено, ако студент не овлада свирањем и певањем – ученик/дете нема шта да чује, ако не постави одговарајуће захтеве при слушању – оно постаје пасивно, а да не помињемо стваралаштво на коме треба осмишљено радити дуги низ година па тек онда добити некакав музички одговор. „Музичка култура је наставна област која има задатак да у дуготрајном процесу подстиче, развија и усмерава музичке способности путем континуираног певања, свирања, слушања и стварања музике, увек са захтевима вишег нивоа сложености“ (Стојановић, 1996: 5).

Кроз предмет *Вокално-инструментална настава* студенти се упознају са основама музичке писмености и вештином вокалног и инструменталног извођења и оспособљавају за читање из нотног текста и вокалну и инструменталну интерпретацију. Следе исходи: савладавање основа музичке писмености, вокално и инструментално извођење (на хармонском инструменту с диркама) деčјих песама, музичких и фолклорних игара одговарајућих узрасту ученика од I до IV разреда основне школе у оквиру C-dur тоналитета; певање и свирање у различитим тоналитетима (са до 3 предзнака); рад на мелодијском и ритмичком диктату; транспоноване и хармонизовање музичких примера.

Кроз предмет *Методика наставе музичке културе* будући учитељи се упознају са законитостима наставе предмета Музичка култура у разредној настави у основној школи и оспособљавају за реализацију наставних садржаја и практичну примену стечених теоријских знања и вештина, односно за преношење стеченог на најбољи могући начин и подстицање креативног стваралаштва. Студенти се усмеравају ка иновацијама у наставном процесу и подстичу за даље стручно усавршавање.

Кроз предмет *Методика музичког васпитања* будући васпитачи се упознају са процесом музичког васпитања деце предшколског узраста и оспособљавају за реализацију и вођење музичких активности у предшколским установама, односно за преношење стеченог на најбољи могући начин и подстицање креативног стваралаштва. Студенти се усмеравају ка спретнијем сналажењу у стручно-педагошкој литератури и иновативном планирању свог рада.

Кроз предмет *Дечје музичко стваралаштво* будући васпитачи се упознају са дечјим музичким креацијама и оспособљавају за развијање дечјих стваралачких способности, односно за организацију и реализацију активности у предшколским установама у циљу развијања дечјих креативних способности и стваралачког музичког изражавања.

Кроз предмет *Хорско певање* будући учитељи и васпитачи се упознају са основама вокалне технике у циљу постизања вокално-интонативне и динамичке изједначености разнородних и разнобојних људских гласова у један хомоген хорски звук и оспособљавају за колективно музицирање и јавно наступање ансамбла. Учешћем у хору развијају се све компоненте музикалности, нарочито певачке способности студената и подстиче креативност у музичкој интерпретацији. Студенти стичу вештину вишегласног певања у ансамблу, а затим искуствено пролазе процес припремања и финализације извођења хорских дела. Пролазећи кроз процес извођења, проширују се знања из области хорске литературе, епохе и стила, а тиме и одговарајућег начина интерпретације.

Интегративним приступом (анализом и синтезом; сагледавањем и деловањем) предметима из области *музичке културе* утиче се на развој елементарних компоненти музикалности – осећај за ритам, способност разликовања висине тона, памћење музичких целина, осећај за динамичко нијансирање, осећај за боју тона, осећај за тоналитет, способност меморисања, способност музичког репродуковања (певање и свирање), способност за усвајање теоријског музичког знања, осећај за вишегласно складно музицирање, осећај за колективно музицирање, способност схватања хармоније (хармонски слух), стваралачке музичке способности, као и способност естетског процењивања уметничког дела. У тренутку када студент буде солидно музички и стручно оспособљен, може се створити подлога за педагошко деловање. Тек након таквог рада, можемо очекивати неке резултате у практичној настави и преношењу стеченог знања на друге.

Да би неко могао да разуме музичку уметност, није довољно да поседује само одређене музичке способности, већ мора да добије основна сазнања из области музичке писмености, која морају да се базирају на традиционалној музици, односно на народном певању. Сваки крај наше земље посебан је по специфичним певачким, ритмичким и мелодијским карактеристикама. Богато наслеђе народне музичке традиције треба упознати и сачувати, али и надоградити оним елементима који се не испољавају у одређеном крају.

Организованим деловањем у оквиру васпитања и музичке наставе, васпитач/учитељ код деце/ученика треба да развија интересовање и љубав према музици и ствара навике за активно слушање музике, да их подстиче

на музички доживљај и систематски наводи на опажање естетских квалитета у уметничком делу. Музички доживљај и свесно естетско обликовање могуће је остварити само кроз активан однос према музици, а то је поред слушања и извођење музике (певање и свирање). Вештина складног музицирања претпоставља развијање музичких способности (слух, ритам, меморија) и њихово рано идентификовање. Стицање одговарајућих музичких знања омогућава боље разумевање дела. Све то води постепеном развијању способности самосталног процењивања; формирању сопственог суда. Са искуством самосталног стваралаштва, креативног активирања музичких способности и знања продубљује се интересовање за музику и постепено открива и тајна стваралачког чина у уметничком делу.

Функционалност разредне наставе у основној школи треба схватити као скуп специјализованих сазнања, знања, способности, вештина, посебних склоности и интереса, што је усмерено ка реализацији наставног процеса сваког конкретног наставног предмета. Основношколски наставни процес представља први, најважнији корак у формирању односа према општој култури једне средине, према музици и уметности уопште. Основна школа није место где се стварају уметници – професионалци, већ будући поштоваоци – љубитељи уметности са изграђеним естетским и етичким ставовима; слушаоци или извођачи – аматери, активни учесници културно-уметничког живота своје средине. У формирању овакве личности од посебног значаја је рано и правилно усмеравање младих према музици.

Због свега поменутог, музичка педагогија се врло често ослања на полазишта психологије, социологије, логике, математике, ликовне педагогије, на законитостима о природи и друштву, а најчешће на основе језика поднебља у коме васпитаници живе и образују се. Отуда потичу и интегративне везе већине предмета на учитељским факултетима са онима које посматрамо.

У вези са интегративним посматрањем поменутих музичких предмета, али и осталих који учествују у процесу оспособљавања будућих васпитача и учитеља на матичном факултету, навешћемо занимљиве резултате након вишегодишњег анкетања студената 4. године Учитељског факултета у Врању (2011-2013). Узорак чине три генерације васпитача и учитеља, а избор нивоа студија није случајан. То је период првог озбиљног покушаја практичног преношења стеченог знања и вештина на младе нараштаје. Овом приликом презентујемо нека њихова мишљења о самој музичкој настави на Факултету, али и о иновативном интегративном моделу учења који они треба да реализују:

- појам интегративног учења је недовољно разјашњен испитаницима;
- о начину извођења таквог васпитно-образовног процеса постоји велика дилема, било да су у питању учитељи или васпитачи;
- сагледавајући постојећи наставни програм, мишљења су да он пружа довољно могућности за интеграцију наставних садржаја предмета у разредној настави и активности у васпитном процесу;

- учитељи нису уједначени нити сложни у одговорима на питање које одређује разред у коме интеграција наставних садржаја предмета у разредној настави може да кулминира;
- васпитачи су сагласни да је могућа стална интеграција већине активности у њиховом раду;
- претпостављају да би организовање додатних семинара и прилив доступне литературе и приручника интензивирали употребу интегративне наставе и васпитног процеса;
- мишљења су да је мотивисаност ученика већа на часовима који се реализују путем интегративне наставе, те се тиме подстиче развој мишљења, активности и креативности ученика;
- сматрају да би интегративна настава допринела унапређењу наставног процеса и практичне примене стечених знања;
- сигурни су да интегративним музичким васпитањем стварају солидну подлогу за даље музичко образовање;
- по мишљењу испитаника, интеграција садржаја предмета Музичка култура и предмета Ликовна култура је на највишем нивоу (највероватније полазећи од примарне заједничке тачке да припадају уметностима);
- слушање музике је наставна област која може најуспешније да се реализује интегративном наставом (запрепашћени смо изјавом, а у нади да то није и једина музичка активност којој учитељи прибегавају у данашњој школи);
- испитаници сматрају да интегративно учење доприноси развоју елементарних музичких способности ученика и омогућава свесност и трајност усвојених музичких знања и вештина;
- истовремено су сигурни у успешност усвајања знања из других васпитно-образовних области посредством интеграције музичких активности и садржаја;
- у великом броју изјављују да су свесни првог корака на путу ка интегративном учењу и овладавању вештинама, и са правом га повезују са интегративним јединством које постоји у самим активностима при музичком васпитавању и садржајним целинама при музичком учењу и стицању музичке културе;
- испитаници увиђају и оправдавају начин деловања образовног процеса на својим студијама, наводећи да нису ни били свесни интегративног деловања свих музичких предмета у овладавању потребног музичког знања и вештина.

Након оваквих резултата, сигурни смо да треба пружити шансу онима који то желе и омогућити им да стекну што више практичног искуства уз нашу сталну подршку и сугестије.

Резултати ће свакако да послуже онима који креирају савремену наставу, а на традицију се ослањају само у овладавању нечег страног.

Уместо закључка

Настава на учитељским факултетима има конкретну улогу да омогући студентима оспособљавање за развој и примену научних, стручних и уметничких достигнућа у функцији професионалног осмишљавања и реализације различитих активности, сагласно захтевима наставне праксе и захтевима сложене професионалне улоге учитеља у савременој школи и васпитача у модерној предшколској установи.

При образовању учитеља и васпитача, односно оних који делују у оквиру васпитања и образовања младих, неопходна су педагошка, методичка и психолошка знања. Потребна су стална истраживања у методици наставе и усавршавање методичара. Они треба да се оспособе за научно-истраживачки рад, јер ће тим путем доћи до одговора на многа постављена питања за време свог васпитно-образовног деловања. Положај методика на учитељским факултетима не зависи само од њихове заступљености у наставном плану и програму. Веома је битна њихова стручна заступљеност, како у теоријској, тако и у практичној настави.

Да би се постигло боље методичко образовање будућих учитеља и васпитача, пожељно би било радити на томе да се сви они усавршавају, да буду професионалци у свом послу. Они треба да поседују дидактичко-методичка, педагошка знања, али и да буду успешни у употреби тих знања и умења. Методика као наставна дисциплина има задатак да припреми будуће учитеље за успешну реализацију наставе.

Након завршеног факултета, добар методичар треба да посећује разне семинаре, заврши мастер студије и постепено проширује своја знања и прати нове токове, јер ће на тај начин свој рад учинити иновативнијим. Данашњем учитељу се мора омогућити стално стручно усавршавање, темељно припремање за рад и свакодневно праћење достигнућа педагошке науке.

У савременом концепту образовања и васпитања интегративна настава постаје све значајнија. Првенствено због тога што доприноси оспособљавању за целовито доживљавање и схватање света, доприноси развоју различитих ученичких потенцијала – интелектуалних, уметничких, социјалних, телесних, што знатно доприноси интелектуалном развоју ученика, формирању умећа за конструктивно решавање проблема различитог нивоа сложености. Ученик сагледава свет као јединствену целину сачињену од међусобно чврсто повезаних елемената. Да би се интегративна настава практично реализовала, неопходно је одговарајуће планирање које представља озбиљан и сложен посао; детаљно проучавање материјала који се интегрише и врло пажљив избор наставних метода, средстава и облика рада ученика. Свака компонента садржаја мора се добро проучити. Учитељ који је стручно и дидактичко-методички добро припремљен може сам да оцени који су садржаји сродни и логички повезани како би се успешно заједно обрадили. Свака комбинација садржаја различитих дисциплина не означава интегративну наставу. Учитељи то морају имати у виду како не би обједињавали садржаје и предмете који нису повезани заједничком темом.

Успешност наставе и савладаног теоријског знања огледа се у практичном деловању, али се са сигурношћу могу прихватити и нове тенденције ка успеху, и то путем интегративно усвојеног знања, било једног предмета или више њих сродних или различитих. Целовито усвојено знање, са једнородном темом посматраном из различитих углова, доводи до трајног запамћивања и врло спретног коришћења знања приликом практичног преношења.

У вези са претходном дискусијом често се поставља питање – *да ли музичку наставу препустити учитељима или музичким педагозима*. С обзиром на то да су учитељи недовољно стручно оспособљени (из безброј разлога), а музички педагози 'занесени' приближавањем лепоте и снаге музичке уметности СВИМА, најбоље могуће решење које може да доведе до сигурног успеха је *да наставу у млађим разредима основне школе изводе учитељи који већ имају одговарајуће музичко образовање и који ће се даље усавршавати на свом матичном факултету*. Најквалификованији методичари за разредну наставу биће они који су стекли солидно педагошко и факултетско образовање, који су завршили постдипломске студије (специјалистичке, магистарске), уз наглашено изучавање једне области разредне наставе и уз виши ниво изучавања одређених питања из области педагогије, психологије и методике области за коју се определе.

Шта је било и шта треба да буде увек везујемо за садашњост – интеграција времена у циљу успешног реализовања појединих претпоставки. Задаци се реализују у садашњости, произашли су из прошлости, а омогућавају напредак у будућности.

Литература

1. Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2001). *Музичка култура у разредној настави*. Јагодина – Приштина: Учитељски факултет у Јагодини / Факултет уметности у Приштини.
2. Будић, С. (2008). *Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школа*. Нови Сад: Филозофски факултет – одсек за педагогију.
3. Васиљевић, З. (2000). *Методика музичке писмености*. Београд: Универзитет уметности.
4. Васиљевић, З., Стојановић, Г. и Дробни, Т. (2000). *Музичка радионица*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
6. Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
7. Живковић, М. (1979). *Методика теоријске наставе*. Београд: ФМУ.
8. Којов-Буквић, И. (1985). *Методика наставе музичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

9. Круљ, С. Р., Стојановић, С. и Круљ-Драшковић, Ј. (2007). *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*. Брање: Учитељски факултет; Центар за научно истраживачки рад.
10. Кучукалић, З. (1980). *Музика и школа*. Сарајево: Свјетлост.
11. Лекић, Ђ. (1991). *Методика разредне наставе*. Београд: Нова просвета.
12. Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vesna Zdravkovic, M.A.

Jelena Vuckovski, M.A.

Aleksandar Stojadinovic, M.A.

AN INTEGRATIVE VIEW OF *MUSIC EDUCATION* COURSES IN THE PROCESS OF EDUCATING FUTURE PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL TEACHERS

Abstract: *It is our intention that this paper contributes to a better understanding of the need for innovations in the whole educational system by emphasizing the integrative unity of the courses Vocal and Instrumental Teaching, Methodology of Music Teaching, Methodology of Music Education, Children's Creativity in Music, Choral singing, that is, of those courses which in part contribute to the formation of future primary school and preschool teachers.*

It is necessary to perceive the role of harmony between theory and practice, which results from the realization of music teaching at Teacher training faculties, and can serve as a relevant basis for successful realization of the teaching contents of the subject Music in class teaching. We will agree that that is at the same time the objective of the whole methodological work – that the art of music is made accessible to everyone, and that the students receive high-quality professional and pedagogical training to be able to educate future music lovers and enthusiasts.

Keywords: *student training, development of musical competences, music play, ability to perform music, beginner music education, collective music performing, perception of the art of music, road to music creation.*

МЕТОДИЧКО ОСПОСОБЉАВАЊЕ СТУДЕНАТА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

Резиме: *Интегративна настава представља иновативни модел наставе који омогућава стицање целовитих знања, комплексно изграђивање појмова, посматрање и проучавање појава и проблема са више аспеката, примену знања из различитих научних дисциплина. Рад се бави питањем интегративне наставе, њеним основним карактеристикама, организацијом и значајем, при чему се пажња посвећује њеној реализацији у млађим разредима основне школе. Резултати пилот-истраживања које смо спровели на Учитељском факултету у Врању показују да овај иновативни модел учитељи у непосредној пракси, као и студенти приликом извођења практичних предавања из методика наставе и реализације методичке праксе недовољно примењују.*

Кључне речи: *интегративна настава, комплексно изграђивање појмова, стицање целовитих знања, примена знања из различитих области, методичко оспособљавање студената.*

Увод

Убрзани развој и процват науке и технике непосредно утичу на све области људске делатности, па и на образовање, његов садржај, примену, методе, као и целокупну организацију наставе. У складу са тим, основни и најважнији задатак савремене школе је питање усклађивања образовања са захтевима научно-техничког прогреса. Многобројни су разлози који захтевају промене у наставном процесу у савременој школи. Један од најважнијих је чињеница да живимо у глобалном друштву, у свету који се непрестано мења. Под притиском научно-технолошког напретка, школа је престала да буде највећи извор знања и нових информација, тако да у овом времену морамо бити свесни чињенице да садашњи ученици уче путем компјутера, интернета, телевизије, филма, током путовања. Због тога школу морамо што пре учинити савременом, употребљавајући тренутно примењиве облике и методе, како би настава постала ефикаснија, креативнија, рационалнија и како би ученици у њој стицали функционална знања и умења.

У складу са захтевима времена, садржаји образовања у савременој основној школи треба да буду флексибилни, да се често преиспитују, да припремају ученике за њихову примену. Пре свега, они треба да одражавају комплексе проблема уместо истргнутих, независних и изолованих делова. Знања, схватања, процесе, ставове, интересе и слично неопходно је проучавати као интегралне јединице које одражавају актуелне проблеме и аспекте промена у савременом свету.

Како се све више намеће потреба за интердисциплинарним приступима у решавању различитих научних, привредних и друштвених потреба, поставља се захтев да се у току наставе следи и објасни смисао динамичног и функционалног јединства међу различитим дисциплинама. Из тих разлога, интегративна настава, као један од иновативних модела наставе којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета, појављује се као могућност за остваривање циљева савремене школе.

Интегративна настава, у својој основи, садржи идеју целовитости, структурирања и универзалности везе која постоји између објеката из реалности. Овај модел наставе заснива се на природи саме реалности. Уместо да се свет и знање вештачки деле на предмете и дисциплине, интегративна настава посматра свет као целину и као таквог га и проучава. Учење засновано на овом приступу може бити за децу веома стимулативно и подстицајно. Активности и садржаји који су међусобно повезани доприносе знању које је целовито, вредно и употребљиво. Интегративно учење је процес у коме се интегришу, међусобно прожимају и сједињују појединачни елементи у једну целину која, тако сачињена, има сасвим ново значење. Ово је могуће остварити у једном целовитом контексту за учење који води ка већој могућности да се направе и запамте везе и да се решавају проблеми. Интегративно учење подразумева сагледавање појава и проблема са више аспеката, из различитих углова и са различитих страна. Информације се најбоље стичу и памте онда када се оне могу повезати у смислену мрежу значења. Тако се стварају знања која се могу посматрати из различитих перспектива, односно као функционално знање.

Преглед литературе указује на то да се мисао о целовитости наставе јавља рано, још код Јана Амоса Коменског, творца предметног система наставе. Он је уочио да управо предметна настава води претераној расцепканој наставних садржаја. Због тога је тражио да се наставни садржаји групишу по природним и логичним целинама које ће се обрађивати у оквиру одређених тема. Ова замисао Коменског није доживела практичну реализацију, па се примени интегративне наставе приступило много касније.

Познато је да је теоријску основу за интегративну наставу дала гелштат теорија, према којој су организованост и целовитост најважније одлике психичких процеса и понашања појединаца. У вези са тим, у учењу је најважније разумети односе у организованој целини, схватити елементе као чврсто повезане делове организоване целине.

Многи напредни педагошки покрети и правци који су се појавили током 20. века у себи садрже настојање да се интегративна настава практично примени, на пример: концепција активне школе А. Феријера, пројекат-метод Џ. Дјуиа и В. Килпатрика. Егземпларна настава, такође, садржи у себи концепт интегративне обраде различитих наставних садржаја.

Може се утврдити да је потреба целовитог, интегративног приступа одавно уочена, али да се у практичној примени није много одмакло.

1. Појмовно одређење интегративне наставе

Интеграција се може објаснити као сједињавање одређених делова у једну целину и међусобно повезивање појединачних елемената. С тим у вези, јавља се интегративни приступ који подразумева учење засновано на обједињавању активности и садржаја који су у међусобној корелацији, како би се допринело стицању знања које је целовито и сврсисходно. Само на тај начин усвојена знања могуће је функционално применити у стварности. Процес дубинског формирања знања своди се на посматрање објекта истраживања као дела јединствене целине, и управо је то суштина интегративног учења. Дакле, међусобно прожимање и сједињавање појединачних елемената у једну комплексну целину која тиме добија сасвим ново значење. Овакав приступ омогућује сагледавање и проучавање појава и проблема са више различитих аспеката.

Интегративна настава се у литератури среће под различитим називима: целовитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем. Сваки од ових покрета има властито објашњење, али је њихов заједнички циљ отклањање лоших последица поделе наставе на предмете.

Појмовно је интегративну наставу најпотпуније одредио Лејк, схватајући је као:

- комплексна истраживања знања из различитих области о питањима из животне стварности ученика;
- рационално кретање кроз наставне области и обједињавање различитих елемената у логичне мисаоне целине које реално одражавају животну стварност;
- јединствена заједничка чворишта у знању која подстичу ученике да изналазе односе, стварају моделе, системе и структуре;
- примењену методологију и језик више предмета ради истраживања главне теме, проблема или искустава;
- спајање више предметних области у једну, онако како деца у свакодневној реалности савладавају предмете и појаве сливајући их у јединствен процес;
- нови начин размишљања;
- припрема за примену знања у новим ситуацијама, трансфер знања применом усвојених мисаоних модела (Вилотијевић, 2007: 141).

Тематски приступ који подразумева интегрисано повезивање садржаја из различитих научних дисциплина, односно предмета у оквиру одабране теме, чини суштину интегративне наставе. У том смислу, омогућено је да се појмови обухваћени темом комплексно изграде, будући да се садржаји могу сагледати са више различитих аспеката. Интегративни начин сазнавања, који у себи спаја искуство, системско мишљење и оригинални приступ проблему, тешко је остварити применом традиционалних наставних програма у којима је спроведена строга предметна диференцијација. Стога се сматра да се овај проблем најлакше може решити интегративним

програмима усмереним на комплексне области. Наравно, интеграција не значи укидање наставних предмета, већ успостављање таквог односа који подразумева постојање и појединачних предмета и заједничку обраду сродних садржаја, узетих из разних предмета.

Сви наставни садржаји нису погодни за обраду применом интегративне наставе. Многи садржаји захтевају дисциплинарни приступ како би се омогућило њихово темељно перципирање и усвајање. У том смислу је неопходно да наставник, који мора бити методички и педагошки добро припремљен, изврши детаљну анализу наставног плана и програма како би установио који приступ треба применити у односу на одређене наставне садржаје у циљу њиховог ефикаснијег савладавања и усвајања. Када је интегративни приступ у питању, то значи одабрати теме које пружају могућност да се сродни садржаји различитих наставних предмета међусобно прожму и повежу и да се тако обједињени усвоје. То значи да треба бирати оне садржаје који се природно могу сјединити. Унутар сваког наставног предмета већ је остварена својеврсна интеграција, али да би ефекат био још јачи, неопходно је извршити и спољашњу интеграцију. У садашњем концепту наставе постоје предмети у оквиру којих су већ интегрисани поједини елементи, тако да ученици већ стичу целовита знања.

Практична примена интегративне наставе подразумева припрему и реализацију интегрисаних часова. То значи да се мора поставити одређени проблем који је могуће проучавати са више аспеката, у оквиру различитих наставних предмета. Најчешће се интегришу садржаји о научним појмовима, законима, теоријама, системима вредности, а понајвише садржаји о објективним појавама које нас окружују.

2. Интегративна настава у млађим разредима основне школе

У млађим разредима основне школе, интегративни приступ може се најлакше применити јер ученици на овом узрасту овакав приступ учењу доживљавају као спонтан начин усвајања нових знања.

Улога наставника у примени интегративне наставе је јако значајна. Предуслов за то је његово широко опште образовање и поседовање знања из хуманистичких, природно-научних и техничких области.

У односу на предметну, учитељ у разредној настави има више могућности за примену интегративног приступа јер изводи целокупну наставу у свом одељењу. Иако је програм дат по предметима, учитељ не мора да се обавезно држи распореда часова одређеног наставним планом. У зависности од наставних ситуација, учитељ може спајати часове, организовати блокове, двочасове да би заокружио наставну грађу у једну логичку целину. Тако изложено градиво лакше се усваја и дуже памти, делује целовито и ближе ученицима. Тиме се ученици оспособљавају за ефикасно решавање проблема из различитих области и стичу продубљенија и систематизованија знања која се могу применити у животној стварности.

У образовном систему Србије постоје школе и појединци који свакодневно користе овај приступ настави како би ученике од најранијег узраста подстицали на повезивање чињеница уз коришћење критичког и стваралачког

мишљења. Учитељи су у прилици да, без много напора, ускладе распоред часова и организују интегративну наставу у сарадњи са наставницима страног језика и изборних предмета. Унутар овог тима, учитељ има улогу организатора и координатора у проналажењу начина повезивања наставних садржаја обавезних, факултативних и изборних предмета. Садржај, знање и разумевање могу се узети из једне категорије предмета како би се надоградили и применили у осталим категоријама. Можемо констатовати да су учитељи, због саме природе посла, у прилици да лакше, чешће и квалитетније примењују интегративну наставу за разлику од њихових колега у старијим разредима.

Важно је истаћи да планирање и организовање интегративне наставе није нимало једноставно и лако. Да би се организовали интегративни часови или дани, пре почетка школске године треба формирати један или више тимова који имају задатак да изврше глобално планирање интегративних часова или дана. Након планирања, следи њихово детаљно тимско припремање. Приликом припремања, наставници морају добро да разраде наставну јединицу са тачно одређеним редоследом, дефинисаним циљевима и добром временском артикулацијом. У пракси се, осим интегративних часова, чешће користе интегративни дани јер су лакши за реализацију. Интегративни дани се углавном реализују путем амбијенталног учења, односно изван школе у пригодном амбијенту. Који ће се амбијент одабрати за реализацију, зависи од финансијског стања школе, организацијских могућности, временских прилика и других фактора. Можемо закључити да је, у односу на интегративну, много лакше организовати и реализовати традиционалну наставу, али треба имати у виду шта све можемо добити ако уложимо напоре и организујемо интегративне часове или дане. Интеграција садржаја различитих предмета неопходна је као облик дидактичко-методичке припреме за наставу у којој наставников рад води ученика до лакших и успешнијих начина усвајања предвиђених циљева.

3. Ставови и мишљења наставника о значају и примени интегративне наставе

3.1. Циљ и задаци истраживања

Истраживање које смо спровели имало је за циљ да утврди ставове и мишљења наставника и сарадника Учитељског факултета у Врању о значају и примени интегративне наставе. Ради остварења овог циља, поставили смо следеће задатке:

- испитати како наставници виде интегративну наставу;
- утврдити њихове ставове у вези са овим иновативним моделом.

3.2. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза гласи: учитељи у непосредној пракси, као и студенти приликом реализације практичних предавања из методика наставе и методичке праксе не примењују у довољној мери интегративну наставу.

У оквиру посебне хипотезе претпоставили смо да наставници и сарадници имају позитиван став о значају и вредностима интегративне наставе као иновативног модела.

3.3. Метод, техника и инструмент истраживања

Основна метода истраживања је дескриптивна, техника истраживања је анкетирање, а као основни инструмент за прикупљање података коришћен је упитник. Упитник садржи 13 питања, конструисан је специјално за ово истраживање и нису провераване његове метријске карактеристике.

3.4. Узорак истраживања

У овом истраживању учествовало је 20 наставника и сарадника Учитељског факултета у Врању који су ангажовани у области дидактичко-методичких и педагошко-психолошких наука.

3.5. Интерпретација резултата истраживања

На основу првог питања можемо констатовати да су наставници правилно одредили интегративну наставу. Већина, 75% испитаника, под интегративном наставом подразумева наставу у којој се повезују садржаји различитих области. Такође, 55% њих, интегративну наставу посматра као наставу у којој се повезују садржаји сродних предмета који улазе у исту образовну област, а 50% је посматра на исти начин уз констатацију да њену основу чини један наставни предмет.

На основу другог питања можемо закључити да значајан број наставника, 55%, примењује интегративну наставу у свом раду.

Одговори на треће питање указују на податак да 55% наставника међупредметну интеграцију сродних предмета сматра најефикаснијим обликом интегративне наставе. Нешто мањи, али исто тако значајан број испитаника, 40 %, сматра да међупредметна интеграција сродних предмета који су у функцији једног од њих, такође, даје добре резултате.

Одговори на четврто, пето, шесто и седмо питање упућују на закључак да највећи број наставника, 80 %, примењује унутарпредметну интеграцију, 70 % међупредметну интеграцију различитих предмета, а 50 % међупредметну интеграцију сродних предмета. Ако упоредимо ове резултате са резултатима добијеним из одговора на треће питање, можемо закључити да међупредметну интеграцију сродних предмета, као најефикаснији облик интегративне наставе, већина наставника примењује у свом раду.

Када говоримо о примени интегративне наставе у млађим разредима основне школе, методичари (75%) износе став да студенти, приликом извођења практичних предавања и методичке праксе, недовољно примењују овај иновативни модел наставе. По њиховом мишљењу, указивање наставника методике на важност и значај интегративне наставе и доступност приручника и друге литературе везане за овај модел наставе може подстаћи студенте да је у већој мери примењују у непосредној пракси.

Један од разлога за недовољну примену интегративне наставе је што је за реализацију часова овог наставног модела потребна озбиљна и темељна припрема студената.

Сви испитаници су сагласни у ставу да је већа мотивисаност ученика на часовима који се реализују путем интегративне наставе у односу на часове традиционалне наставе, као и да интегративна настава утиче више од осталих модела наставе на практичну примену стечених знања.

Највећи број испитаника, 75%, сматра да учитељи у разредној настави нису довољно оспособљени за примену интегративне наставе.

Закључак

Резултати спроведеног истраживања указују на то да већина наставника и сарадника Учитељског факултета у Врању примењује интеграцију у току реализације наставног плана и програма, дајући предност унутарпредметној и међупредметној интеграцији различитих предмета.

Намера овог рада је да укаже на чињеницу да студенти приликом извођења практичних предавања и методичке праксе у недовољној мери примењују интегративну наставу, као и то да је потребно већу пажњу посветити њиховом методичком оспособљавању за примену овог модела наставе.

Имајући у виду значај и вредности интегративне наставе, а у циљу популаризације овог иновативног модела, будуће учитеље треба оспособити за:

- планирање и припремање интегративне наставе;
- организацију ефикасног међупредметног повезивања;
- схватање значаја целовитог учења наставних садржаја;
- преношење функционалних знања и
- спремност за тимски рад.

Интегративна настава је још увек недовољно актуелан модел наставног рада у нашем школском систему. На то нам указује чињеница да у нашој земљи нема државне стратегије, тј. националне концепције која захтева, али и подржава имплементацију интегративне наставе. Пракса показује да је интеграција остављена појединцима, било да су то поједине школе или поједини учитељи и наставници који су препуштени себи и свом ентузијазму без озбиљне подршке. Уколико би постојала државна стратегија, односно, званични план и програм путем кога би се реализовала интеграција, методичком оспособљавању студената за примену овог модела наставе посветила би се већа пажња. Курикулум који подржава примену интеграције подразумева професионалну и логистичку подршку, што значи обавезну едукацију и обуку наставника, доступну литературу и подршку путем штампаних материјала, организацију распореда у школама...

Треба имати на уму да интегративна настава припрема и оспособљава ученике за савремени свет који се трансформише великом брзином. Кроз овакав облик наставног рада не усвајају се само одређена знања из појединих предмета, него се негују и стичу мисаоне способности, физичке, емотивне и социјалне компетенције.

Литература

1. Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика: дидактичке теорије и теорије учења*, Београд: Научна књига.
2. Вилотијевић, Н. (2006): *Интегративна настава природе и друштва*, Београд: Школска књига.
3. Вилотијевић, М. , Вилотијевић, Н. (2008): *Иновације у настави*, Врање: Учитељски факултет.

4. Вилотијевић, М. (2000): *Врсте наставе*, Београд: Учитељски факултет.
5. Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију / Министарство просвете и спорта Републике Србије / Министарство за просвету и науку Црне Горе.
6. Лукић Радојичић, В. (2011): „Интегративна настава у савременом образовном процесу“, *Образовна технологија*, 4, Београд, стр. 1-10.
7. Мандић, П. (1987): *Иновације у настави и њихов педагошки смисао*, Сарајево: Свијетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Маринковић, С. (1994): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
9. Ђорђевић, В. (2007): „Иновативни модели наставе (Интегративна настава, Пројектна настава и Интерактивна настава)“, *Образовна технологија*, 4, Београд, стр. 76-81.
10. Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.
11. Пољак, В. (1959): *Цјеловитост наставе*, Загреб: Школска књига.
12. Спремић, А. (2007): „Интегративна настава“, *Образовна технологија*, 1-2, Београд, стр. 74-77.

Ana Spasic-Stosic, M.A.
Ivana Tasic-Mitic, M.A.

METHODOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS FOR INTEGRATIVE TEACHING

Abstract: *Integrative teaching represents an innovative model of teaching which enables the acquisition of integral knowledge, complex formation of concepts, viewing and studying phenomena and problems from multiple aspects, and the application of knowledge from different scientific disciplines. This paper deals with the issue of integrative teaching, its basic characteristics, its organization and importance, wherein the focus is on its realization in lower grades of primary school. The results of a pilot research carried out at the Teacher Training Faculty in Vranje show that this innovative model of teaching is insufficiently applied by teachers in immediate practice or students while practicing teaching as part of the course Methodology of teaching.*

Keywords: *integrative teaching, complex formation of concepts, acquisition of integral knowledge, application of knowledge from different fields, methodological training of students.*

Мс Марија ЈОРДАНОВИЋ
Мс Марко СТАНКОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

MOODLE ПЛАТФОРМА КАО СОФТВЕРСКА ПОДРШКА САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Сажетак: Системи за организацију учења кроз електронско учење користе савремене информационе технологије у едукативне сврхе и подржавају модерне методе учења. Један од таквих система јесте Moodle пројекат отвореног кода који подржава социјалну конструктивистичку педагогију и ствара окружење за учење које омогућава интеракцију међу студентима. Предност Moodle-а над осталим системима за организацију учења је и у томе што је тај пројекат отвореног кода. У раду је дат кратак опис упутства наставницима који су заинтересовани да користе Moodle систем за креирање електронских курсева. То је један од начина примене савремених информационо-комуникационих технологија у припреми и реализацији наставе.

Кључне речи: учење на даљину, електронско учење, Moodle платформа, електронски курс.

Увод

Нови захтеви који се постављају пред образовање могу се испунити применом нових наставних метода, уз коришћење предности примене рачунара и интернета у образовању, који су постали доступни свакој школи и ученику. Захваљујући развоју глобалне мреже, као и интернет технологији стварају се и нови начини учења. Најновији тренд представљају учење на даљину и електронско учење.

Почеци учења на даљину датирају из прве половине 19-ог века. Давне 1840. године, енглески наставник стенографије, Исак Питман, слао је поштом својим ученицима кратке одломке из Библије које је требало преписати. Ученици би, након што ураде задатак, поштом слали своје радове наставнику. Учење на даљину може се дефинисати као метод учења који не захтева да студенти буду физички присутни на одређеном месту током семестра.

Са развојем информационо-комуникационих технологија, учење на даљину постало је доступно великом броју заинтересованих ученика и студената. У данашње време, учење на даљину се односи на омогућавање приступа материјалима за учење преко интернета, уз континуирано тестирање, проверу знања на свим нивоима, као и електронску комуникацију са професорима и другим полазницима курса.

Данашње доба модерних технологија и глобализације доноси брзе промене у свим аспектима људског живота. Електронско учење подразумева коришћење мултимедија и интернета у сврху побољшања квалитета учења. Квалитету учења доприноси и омогућен приступ удаљеним изворима и услугама и омогућена сарадња и комуникација на даљину.

Зависно од интензитета и начина коришћења информационо-комуникационих технологија, разликујемо неколико облика електронског учења.

- Класична настава – настава у учионици;
- Настава уз помоћ информационо-комуникационих технологија – технологија у служби побољшања класичне наставе;
- Хибридна или мешовита настава – комбинација наставе у учионици и наставе уз помоћ технологија;
- *Online* настава – настава која је уз помоћ информационо-комуникационих технологија у потпуности организована на даљину.

Учење на даљину, као и електронско учење, има своје предности, али и недостатке у односу на класичну традиционалну наставу. Предности електронског учења су:

- омогућава корисницима квалитетно учествовање у настави и када удаљеност, распоред или сличне околности то чине немогућим;
- корисници могу сами бирати када ће приступити електронском учењу, с обзиром на то да имају сталан приступ материјалима и настави коју похађају;
- омогућава динамичну интеракцију између инструктора и полазника, као и полазника међусобно; сваки учесник доприноси настави покретањем или учествовањем у расправама које се тичу одређене теме;
- омогућен је приступ другим изворима, битним за градиво које се проучава.

Недостаци електронског учења:

- електронско учење захтева од корисника одређену рачунарску писменост, као и одговарајућу опрему; у супротном, градиво интегрисано у склопу електронског курса постаје бескорисно;
- може се догодити да технички проблеми доведу до прекида у извођењу наставе или до пада концентрације учесника, а самим тим и до смањења квалитета учења;
- омогућавањем самосталнијег одређивања начина и времена учења, електронско учење доноси и већу одговорност својим учесницима; ученици се морају сами мотивисати у одређеним облицима електронског учења и индивидуално проценити потребу за учењем, што може проузроковати слаб напредак у процесу учења.

Упркос свим предностима електронског учења, оно још увек не може заменити класичан приступ настави и образовању уопште. Међутим, процес примене елемената за електронско учење је свакако креативнији и сложенији од традиционалне наставе. Хибридно учење које користи најбо-

ље карактеристике традиционалног и електронског учења идеалан је концепт за будућност образовања. Електронско учење омогућава наставницима испоруку већине наставних садржаја у *online* окружењу, тако да се време проведено у учионици може искористити за дискусију, питања или решавање проблема.

Типичан систем за електронско учење у основи је веб-апликација којој корисници приступају помоћу интернет претраживача на својим рачунарима док год имају приступ интернету. Уобичајено је да се овакви системи инсталирају на серверу који се налази у школи или на факултету. Захваљујући једноставности коришћења и флексибилности, **Moodle** је тренутно најпопуларнији систем за електронско учење који се користи широм света.

Moodle

Moodle је програмски пакет намењен за креирање веб сајтова и електронских курсева. То је глобални развојни пројекат дизајниран да подржава наставу путем интернета. *Moodle* је програм отвореног кода који је такође познат под називом – виртуелна околина за учење (Virtual Learning Environment) и може се бесплатно набавити. Заштићен је ауторским правима, али његови корисници имају слободу да га копирају, користе и модификују уколико се сагласе са одређеним условима коришћења. Ти услови су:

- обезбеђивање програма другим корисницима;
- оригинална лиценца и ауторска права се не смеју мењати или уклањати;
- иста лиценца се мора применити на друге пројекте који проистичу из Moodle-a.

Смисао *мудловања* је у активном и креативном процесу учења. Реч *Moodle* је акроним за модуларно објектно оријентисано динамичко окружење за учење (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), а свако ко га користи назива се *мудлером*. Да би радио, *Moodle* мора бити инсталиран на неком серверу који подржава *PHP* и *SQL*. Може радити под *Windows*, *Mac* и *Linux* оперативним системом.

Прву верзију овог софтвера направио је *Martin Dougiamas* 2002. године. Данас *Moodle* користи преко 32 милиона корисника широм света, међу којима су и домаће образовне институције у оквиру Академске мреже Србије, јавне информационо-комуникационе установе чији је оснивач Влада Србије.

Martin Dougiamas је започео основно образовање учењем на даљину у својој родној Аустралији због демографске разуђености која је многима онемогућавала похађање часова на класичан начин. У томе је пронашао инспирацију за *Moodle* платформу. Овај научник је извршио снажан утицај на промену става академске заједнице према класичним методама учења.

Moodle је данас најпознатији и најчешће коришћен бесплатни алат за електронско учење. У циљу што бољег усвајања образовних садржаја, неопходно је обезбедити интеракцију међу полазницима како би се омогућило учење кроз дискусију, али и повратне информације ради развијања критичког мишљења. Такође, неопходно је поштовање индивидуалних разлика које постоје међу полазницима у погледу стилова учења и индивидуалних преференција. *Moodle* у великој мери инсистира на задовољењу ових принципа.

Могућности *Moodle*-а

Могућности *Moodle*-а су вишеструке. Ту спадају: форуми, дискусије, публикување наставних материјала, као и тестови и оцењивање студената.

Форуми и дискусије обезбеђују интеракцију између свих учесника у наставном процесу, било кроз асинхрону комуникацију (дискусиони форум), или у реалном времену (дискусија, *chat*). Дискусиони форуми су посебно значајни при увођењу одређених аспеката електронског учења јер омогућавају комуникацију у којој сваки од учесника бира време које му највише одговара за учествовање у размени знања.

Публиковање наставних материјала са *Moodle*-ом добија нову димензију јер овај систем омогућава наставницима да публикују све врсте наставних садржаја који су забележени у одговарајућем облику (текстови, слике, мултимедијалне презентације), као и да контролишу приступ овим садржајима и динамику публикувања.

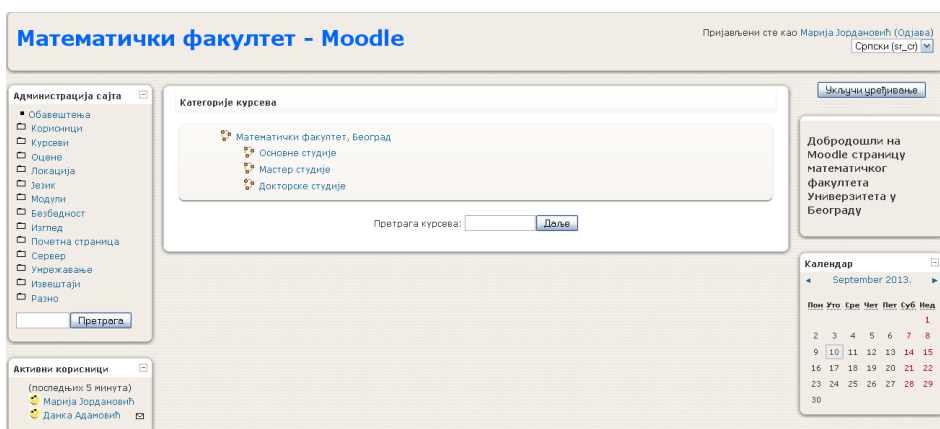
У *Moodle* систему за електронско учење постоји могућност једноставног креирања електронских **тестова** и **квизова** са великим избором типова питања и са додатним подешавањима када су у питању подаци о резултатима и могућност детаљног анализирања датих одговора. Питањима се лако манипулише у смислу вишеструког коришћења истог питања у различитим тестовима, али и мењања редоследа питања у истом тесту. Посебна погодност за е-тутора или предавача јесте то што постигнуте резултате студената може преузети у неком од стандардних популарних формата који су погодни за штампу или неку другу репродукцију. Такође, предавач може на веома једноставан, прегледан начин видети ниво постигнућа, односно успеха у облику графикана за одређени тест или за одређени период трајања курса. Поред наведених предности постоје додатне опције које су веома корисне за процес креирања теста као што су: мерење времена потребног за решавања теста, визуелни приказ теста, број покушаја и метод оцењивања.

Оцењивање студената и праћење студентске активности кроз поједине освојене у појединим сегментима курса веома је значајно, како за саме студенте, тако и за наставнике. Овакав систем омогућава сваком студенту увид у своје оцене током одвијања курса, при чему се чува приватност информација. Ово је веома ефикасан начин администрирања студентских оцена, које се врло једноставно експортују у формате компатибилне са институционалним информационим системима.

Упутство за наставнике

Упутство за инсталацију *Moodle*-а може се наћи на сајту <https://moodle.org/>, а упутство на српском језику на сајту <http://liss3.matf.bg.ac.rs/course/>.

Осим администратора, постоји још неколико врста корисника *Moodle*-а, то су: наставници, наставници са ограниченим овлашћењима (не могу да мењају садржај курса), студенти и гости. Администратори имају сва права управљања системом, попут отварања нових курсева или уређивања постојећих, додавања нових корисника и слично. Наставник може креирати курс, и у потпуности управљати његовим садржајем. Да би неко могао да се пријави као наставник, потребно је да прво добије свој налог. Налог наставника може креирати администратор сајта. Након што се наставник пријави на сајт, приказује му се почетна страница са списком курсева у којима он учествује. У горњем десном углу се налази опција за промену језика.



Слика 1. Почетна страна

Студенти могу прегледати курсеве на које су уписани, прегледати наставне материјале, решавати тестове знања, користити алате за комуникацију и сарадњу и слично. Гости су корисници који нису пријављени на систем с корисничким именом и лозинком. Они могу само прегледати информације о курсевима и наставне садржаје који су доступни гостима.

Да би корисник могао да почне рад у *Moodle*-у, потребно је да претходно отвори кориснички налог. Пријављивање на *Moodle* систем врши се кликом на линк *Пријава* који се налази у горњем десном углу прозора. Након тога, корисник уноси корисничко име и лозинку. Администратор сајта отвара налоге, али постоји могућност и да корисник сам креира налог.


Курсеви


Све активности у оквиру *Moodle* портала организоване су у курсевима. За креирање новог курса неопходно је имати одређене привилегије које одређује администратор сајта. Поред администратора, курсеве могу креирати и креатори курсева. Корисници са привилегијама наставника углавном могу само да уређују курсеве и додају нове активности.


За креирање нових курсева служи опција *додај нови курс (Add New Course)*. Кликом на ту опцију отвара се прозор за унос података о новом курсу. Уколико корисник не види поменути опцију на екрану, није у могућности да креира нови курс, већ само да уређује постојеће курсеве на којима се води као наставник. Наставник увек може да уређује и мења курс користећи опцију *подешавања (Settings)* која се налази у административном блоку.


Уређивање подешавања курса


Општи

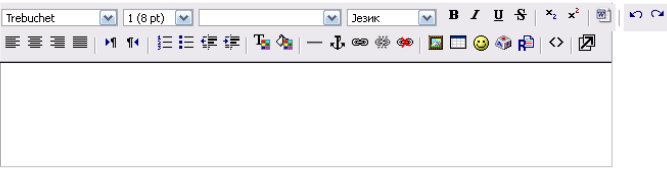
Категорија  Математички факултет, Београд / Основне студије / Сви курсеви



Пуно име*  Пун назив курса


Кратки назив*  Кратак назив курса

Идентификациони број курса 


Резиме 




Путања:  

Формат  Седмични формат

Број седмица/тема

Датум почетка курса  13 September 2013

Скривени одељци  Скривени одељци су приказани у скупљеном облику

Слика 2. Уређивање подешавања курса

Курсеви су организовани у тематске целине. Постоји неколико формата курсева, као и могућност да наставник сам изабере одговарајући формат. Најчешће коришћени формати курса су друштвени, тематски и седмични формат. У првом случају, целокупан курс се изводи у облику великог форума, односно дискусионих група. Веома је користан у ситуацији када је неопходна слободнија форма курса, али није погодан за извођење класичне наставе. Код тематског формата курса целине су организоване у виду тема које нису временски ограничене. Седмични формат се користи када су целине распоређене по седмицама. При том је неопходно назначити датум почетка и краја курса. Такође, постоји опција за обавештавање студената о граничној вредности за трајање чланства.

У Moodle-у постоје два начина организовања студената по групама.

- Сваки члан једне групе може да види само чланове своје групе.
- Свака група ради заједно са својим члановима, али може да види и чланове осталих група.

Могуће је забранити приступ курсу студентима, али и гостима.

Додавање активности у курс

Да би могао да уређује курс, наставник мора да активира опцију укључи уређивање (*Enable editing*). Након тога може да додаје ресурсе или активности. Под модулом ресурси се налазе сва средства која предавачи користе за објашњавање или приказивање градива. Понуђени ресурси су: натпис, текстуална страница, веб-страница, линк ка датотеци или веб-сајту, директоријум и ИМС пакет. Најчешће коришћене активности су лекција, задаци, причаоница, речник, тест, упитник и форум.

Модул **лекција** се може назвати есенцијалном и најкоришћенијом активношћу. Студенту се излаже градиво о теми која се изучава помоћу лекција тако што се тема дели на краће делове који се приказују један за другим. Овај модул је веома сличан класичној настави, с тим што Moodle омогућава да креиране лекције, осим текста и слика, садрже и мултимедијалне записе. То је једна од предности Moodle-а јер мултимедијални записи повећавају мотивацију студената за праћење курса. Након преласка сваке теме, могуће је проверити да ли је студент савладао градиво тако што се од студента захтева да одговори на постављена питања. Уколико студент тачно одговори на постављена питања, може наставити са радом. Погрешан одговор узрокује враћање на проучавану тему, или чак и даље уназад, до места које се мора поново проучити у циљу исправног одговора. Ово је опциони начин прављења курса који је препоручљив.

Модул **здатка** омогућава задавање задатка студенту. Најчешће коришћени типови задатака су *online-текст* и *активност ван мреже (offline)*. У првом случају студент поставља решење задатка на Moodle. Решење задатка може бити фајл било ког типа, на пример: Word документ, слика итд. Оцена може бити текстуална или нумеричка. Потребно је назначити максималну оцену и до ког датума задатак треба да буде урађен. Када је у питању *активност ван мреже*, задатак је намењен за писање изван Moodle-а. Студент може видети опис задатка, али не може поставити решење на Moodle.

Модул **причаонице** може донекле заменити класичан облик консултација између наставника и студената. Овај модул омогућава лаку и једноставну текстуалну комуникацију. Могуће је подесити понављање причаонице увек у исто време са слободним и јавним приступом или је започети у било ком тренутку. Такође је омогућено освежавање листе корисника у секундама и време чекања на раскид конекције.

Додавање активности: Задатак ?

Општи

Назив задатка* Овде морате уписати вредност

Опис* ?

Оцена ? 100

Доступан од 14 September 2013 17 20 ☐ Искључити

Крајњи рок за предају 21 September 2013 17 20 ☐ Искључити

Забранити кашњење Не

Online текст

Дозволити поновно предавање задатка Не

Слање упозорења предавачима електронском поштом ? Не

Коментар унутар задатка ? Не

Слика 3. Додавање активности – задатак

Модул **речника** омогућава предавачима креирање листе дефиниција попут речника, који се касније може претраживати по различитим критеријумима. Могуће је и постављање линкова у лекције који воде до објашњења неког појма у речнику. Овај модул нуди могућност подешавања параметара као што су: број појмова по страници, дозвољавање појаве дупликата, коментарисање појмова итд.

Модул **тест** служи за задавање теста студентима ради провере њиховог знања. Овај модул је посебно важан због тога што су електронски тестови занимљиви студентима, за разлику од класичних тестова. Тест омогућава употребу десетак основних типова питања (вишеструки избор, тачно-нетачно, кратак одговор, повезивање итд.). Потребно је да наставник унесе наслов теста, да унесе уводни текст, да зада временске параметре за тест, одреди изглед питања, да одреди број дозвољених покушаја решавања теста, метод оцењивања и опције за преглед. На крају, постоји могућност давања повратних информација за одређени проценат успешности.

☒ Додавање активности: Тест ?

Општи

Име* Овде морате уписати вредност

Увод ?

Мерење времена

Отворите тест ? 14 ▾ September ▾ 2013 ▾ 17 ▾ 40 ▾ ☒ Искључити

Затворите тест ? 14 ▾ September ▾ 2013 ▾ 17 ▾ 40 ▾ ☒ Искључити

Временско ограничење (у минутима) ? 0 ☐ Оногући

Временски размак између првог и другог покушаја ? Нема ▾

Временски размак између свих осталих покушаја ? Нема ▾

Екран

Број питања по страници ? Неограничено ▾

Измешај питања ? Не ▾

Измешај у оквиру питања ? Да ▾

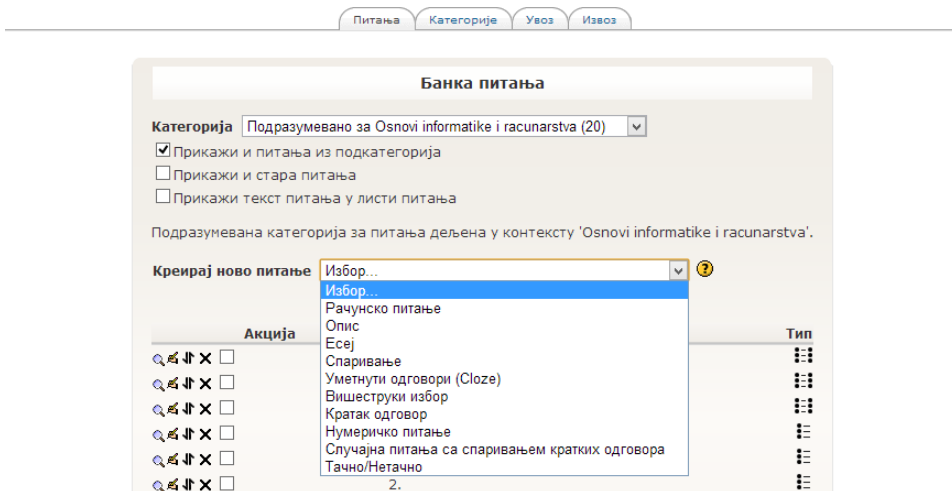
Слика 4. Додавање активности – тест

Након дефинисања свих потребних параметара, наставник прелази на страницу за додавање питања тесту. Сва питања се чувају у бази података и могу се неограничено користити у различитим тестовима, чак и у различитим курсевима. У клизећем менију *креирај ново питање* наставник може одабрати једну од више врста понуђених питања.

Опис је опција помоћу које наставник може додати неки опис или коментар за тест. *Есеј* је опција помоћу које наставник може задати студентима да напишу есеј као одговор на једно питање из теста. Потребно је да наставник зада тему есеја и назив питања. Такво питање не може бити аутоматски прегледано, па наставник мора касније да прегледа есеј и да унесе оцену.

Код *спаривања* студента мора да повеже питања са тачним одговорима. Наставник даје кратак опис спаривања, даје подразумевану оцену, казни фактор, опште повратне информације и тачне одговоре.

Вишеструки избор је питање које нуди више одговора. Наставник даје питање, подешава да ли постоји један или више тачних одговора и подешава начин обележавања одговора. Након тога, потребно је унети податке за сваки избор. За сваки избор се даје одговор, оцена и повратна информација. Ако одговор није тачан, поставља се оцена *нема*. Ако је одговор тачан а питање је са само једним тачним одговором, даје се оцена 100%. Постоје поља за унос повратних информација за сваки тачан одговор, делимично тачан одговор и нетачан одговор.



Слика 5. Креирање новог питања

Кратак одговор је врста питања где се од студента захтева да упише одговор (обично једна реч). Наставник даје питање, оцену за одговор и тачан одговор. Такође, могуће је подесити да програм занемари разлику између великих и малих слова приликом уношења одговора. Наставник може дати више одговора како би покрио све могућности за тачан одговор.

Нумеричко питање је погодно за задавање нумеричких задатака. Студент као одговор уноси нумеричку вредност. Наставник задаје задатак, одређује оцену и казниени фактор, даје тачан одговор, одређује прихватљиву грешку, даје повратне информације и даје могућност за уношење разних јединица. *Случајна питања са спаривањем кратких одговора* је опција која нуди наставнику да направи питање са спаривањем од већ готових питања са кратким одговорима. Да би могло да се постави овакво питање потребно је да постоји више готових питања са кратким одговорима.

Тачно – нетачно је питање које захтева од студената да одреде тачност неке тврдње. Наставник у тексту питања износи одређену тврдњу, даје подразумевану оцену, опште повратне информације, даје тачан одговор и повратне информације за одговор *тачно* и одговор *нетачно*.

Када наставник креира неко питање, оно се појављује у листи са десне стране. За свако питање постоје иконице за преглед, уређивање, премештање и брисање. Ако је означено једно или више питања, притиском на дугме *додај у тест*, питања ће бити убачена у тест. Постоји и опција за случајно одабирање и додавање питања тесту. На горњем делу странице, налазе се опције за преглед, резултате и информације. Опција *преглед* омогућава наставнику да се стави у улогу студента ради отклањања потенцијалних грешака у тесту. Опција *резултати* даје наставнику табелу са студентима који су решавали тест и њиховим оценама. Кликом на оцену, наставник може поново прегледати рад и унети потребне измене.

Активност **упитник** омогућава наставнику да постави упитник студентима о њиховим ставовима о учењу, мишљењу, настави итд. Наставник треба да одреди назив упитника, врсту упитника и да унесе кратко упутство студентима. Упитници и питања у њима су већ написани, потребно је само одабрати један или више упитника. Ове упитнике наставник може искористити за добијање повратне информације о курсу.

Наставник има могућност да свакој теми (или недељи) дода посебан **форум**, путем којег студенти могу комуницирати међу собом, и са наставником. Ова активност је значајна јер се на форумима одвија највећи део расправе и дискусије.

Предности Moodle-a

Одржавање наставе путем интернета је раније захтевало учешће програмера у настави. Додавање нове лекције на сајт је од предавача захтевало познавање PHP-а, HTML-а или неког другог језика за креирање сајтова, што их је чинило зависним од програмера. *Moodle* омогућава људима, који не знају програмске језике, да у потпуности креирају свој сајт и да касније њиме управљају. Једина ствар која захтева боље познавање рачунара и рачунарске технике је инсталација *Moodle*-а на сервер. И овде постоји олакшица у виду *Moodle* пакета за *Windows*, који омогућавају да скоро сваки рачунар са интернет конекцијом може бити сервер за *Moodle* сајт.

Битна ствар у вези *Moodle* система је аутоматизација већине процеса за одржавање наставе који се одвијају на сајту. Када се једном поставе параметри за функционисање сајта и курсеви попуне подацима и потребним активностима, сајт може да ради уз минимално присуство администратора или креатора курса.

Важне карактеристике *Moodle*-а су и:

- Moodle је активан пројекат који се стално развија;
- промовише друштвену конструктивистичку педагогију;
- погодан је за потпуно самосталне online курсеве, или као додаток класичним курсевима;
- захтева само једну базу података и дозвољава њено дељење са другим системима;
- списак курсева расположив на веб сајту описује све постојеће курсеве, укључујући и права и правила приступа;
- курсеви се могу категорисати и претраживати; један Moodle веб-сајт може подржавати хиљаде курсева.
- акценат је на високој безбедности информација које се контролишу, а послати подаци шифрују.
- већина унетих текстова може се мењати помоћу расположивог WYSIWYG HTML едитора.

Закључак

Савремене тенденције у образовању захтевају већу ефикасност и бољу организацију приликом учења. Системи за организацију учења управо то и нуде, јер омогућавају приступ различитим, а пре свега новијим методологијама учења. Захваљујући брзом развоју информационо-комуникационих технологија, поменути системи полако улазе у савремене наставне процесе кроз учење на даљину.

Данашњи систем образовања карактерише то што се предавање првенствено одвија у учионицама у којима предавач презентује материјал на задату тему. Слушаоци (пасивно) прате предавање и хватају белешке. Иако је директан контакт у највећем броју случајева најбољи начин преносења знања, расположиви концепт има и бројне недостатке. Један од њих може бити и пропуштање предавања у случају да студент не присуствује, а самим тим и губитак драгоценог материјала.

Нове технологије су донеле и нова решења у области едукације. *Moodle* се показао као приступачан и једноставан алат који може да помогне реализацији наставе јер нуди активности које подстичу интеракцију студената.

Moodle не може послати школску таблу у заборав, али може бити одлична алтернатива на местима где класично образовање (делимично) не одговара потребама студената и ђака. Реч је о људима који не могу да ускладе пословне и факултетске обавезе, као и о онима који нису у могућности да физички присуствују настави у академској установи.

Литература

- [1] Moore J., Churchward M. (2010). *Moodle 1.9 Extension Development*. Birmingham – Mumbai: Packt Publishing.
- [2] Nedeva V. (2005). The Possibilities of e-Learning, based on Moodle Software Platform, *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 3, No.7, pp 12-19, 2005. Trakia: Trakia University – Stara Zagora, Technical College – Yambol, Bulgaria.
- [3] Rice W. (2008). *Moodle 1.9 E-Learning Course Development: A complete guide to successful learning using Moodle*. Birmingham – Mumbai: Packt Publishing.
- [4] Riordan M. *Moodle an electronic classroom* – Cuyahoga Falls, Ohio: Cuyahoga Valley Christian Academy.
- [5] Taylor P. (2010). *Moodle 1.9 for Design and Technology*. Birmingham – Mumbai: Packt Publishing.
- [6] www.academia.edu/
- [7] <http://elearning.amres.ac.rs/moodle>
- [8] <http://liss3.matf.bg.ac.rs/course/>
- [9] <https://moodle.org/>

Marija Jordanovic, M.A.
Marko Stankovic, M.A.

MOODLE PLATFORM AS A SOFTWARE SUPPORT FOR MODERN TEACHING

Abstract: *Systems for the organization of learning in the form of e-learning use modern information technologies for educational purposes and support modern methods of learning. One of such systems is the Moodle open-source project, which supports social constructionist psychology and creates a learning environment which enables student interaction. The advantage of Moodle over other systems for the organization of learning is, among other things, in its being an open-source. In the paper, we give an overview of instructions for teachers interested in using the Moodle system for creating online courses. This is one of the ways in which modern information and communication technologies are used in the preparation and realization of teaching.*

Keywords: *distance learning, e-learning, Moodle platform, online course.*

III

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ЗА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД

George D. BOROVAS, Ph.D.
University of Macedonia
Department of Balkan Slavic and Oriental Studies
Thessaloniki, Greece

Maria Eleni VOUTSA, Ph.D.
University of Thessali
Department of Economics
Volos, Greece

THE CHARACTERISTICS OF EDUCATION POLICY OF THE BRETTON WOODS INSTITUTIONS

Abstract: *After WW II and particularly since the formation of the new international balance of forces at the level of geopolitical and economic influence, education policy became a key component of the mesh of policies aiming to promote economic development and social cohesion.*

At the same time, the content of education, the structure of the educational system and the implemented education policies were regarded as key factors influencing economic growth. In this way, economy was directly related to education while education was in its turn directly linked to development programs.

There are numerous international bodies taking action in education policies (UNESCO, OECD), including the Bretton Woods Institutions. The vast majority of International Institutions dealing with education do not form a specific self-contained policy promoted to their member-states and are not capable of imposing specific measures. They usually set goals, create an attractive climate around them and they promote them through the mesh of the relationships and partnerships they have developed.

The particularity of the Bretton Woods institutions lies in their ability to impose specific measures on states. They promote their positions through economic programs, rendering their fulfillment an integral part of financing since the implementation of education policies is related to the loan "conditionalities" set to the countries. This fact attaches great importance to the role they play in education at a global level, perhaps they are the only international institutions which are capable of enforcing and exercising education policies.

The present paper will attempt to examine, through the perspective of education policy, the role of the IMF and the WBG in the cultivation and spread of specific educational ideas, the value-bases upon which their educational programs develop and the methods of analysis and interpretation of educational issues, ie the theoretical framework adopted.

Keywords: *Bretton Woods institutions, education policy, financial programs.*

1. Introduction

After the end of the Second W.W. prevailed the belief that national self-determination should be the guiding principle of international politics. At the same time brought out the idea of international cooperation that would be achieved through the establishment of international organizations.

In the new globalized environment, the scale and intensity of increasing interconnectivity, affecting more and more areas of human activity from the economy to the cultural.

The International Organizations became leading global regulators affecting scene multilayer international developments as they can be more effective in promoting choice and policy-making. The neutrality exhibit drastically reduces the possible reactions that could arise from interventions in sensitive sectors such as education.

In this framework, established in 1944 the Institution of Bretton Woods that is the International Monetary Fund International Monetary Fund (IMF) and the International Bank for Reconstruction and Development International Bank for Reconstruction and Development (IBRD) as an autonomous public international bodies which are specialized agencies system of the United Nations.

That same period (1948) was adopted by the UN Universal Declaration of Human Rights. According to Article 26¹ education formally enshrined as a human right, for the first time in human history, and sought ways for the implementation of universal and promote worldwide.

The content of education, the structure of the education system and the applied educational policies were considered key factors influencing and shaping economic development. In this way connected the economy with education, consistently direct redefining the role and education policies at national and international levels based on economic fundamentals and development policies.

Many international agencies engaged in education policy (UNESCO, OECD) and the role are playing is crucial. Through reports, surveys and studies modulate both the ideological orientation of education and its practices.

Among active players in the field of education and included organizations of Bretton Woods. The effect of WBG is widely known as the largest source of development assistance in the modern world. On the other, the relationship with the IMF with educational problem is more recent and indirect as it is connected with the terms and conditions laid down to the state it lends and the involvement of the financial procedures of WB .

Despite the important role played by the overwhelming majority of international organizations engaged with education they are not forming a separate specific policy that promote to the state - members other as well have no possibility of imposing specific measures. Usually identify objectives, create an attractive climate around them and through the mesh of relationships and partnerships that have been developed to promote.

¹ Article 26:1. Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. 2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. 3. Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

Source: UN, *Universal Declaration of Human Rights*, <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>, access 20/3/2013.

The specificity of the Bretton Woods institutions lies in their ability to impose specific measures in the states. They promote their positions through economic programs making their execution integral part of funding as the implementation of educational policies related to the "conditions" lending (conditionalities) to the countries.

The WB through "structural adjustment loans" and the IMF "structural adjustment policies" impose globalized policies so as to content and as to their implementation. That apply identical measures with identical methods and procedures. In this light, the Bretton Woods institutions can be considered strongholds promoting globalization and enforcement of specific parameters.

This attaches a great deal importance to the role of education as perhaps is the only international organization that has the appropriate training and enforcement of education policies.

This article seeks to explore, through the perspective of educational policy, the role of the Bretton Woods institutions in the culture and spread specific educational ideas and policies as well as the value-bases on which developed with educational programs.

2. The Bretton Woods institutions

The idea of establishing the IMF based on the great economic crisis of the 1930s while the establishment of the International Bank for Reconstruction and Development was based on the grounds that it was necessary to coordinate efforts for the recasting of the States that were affected by the Second World War.

The founders of the IMF did not want to try the temporary restoration of international monetary relations, but to create a mechanism that would be charged with the task of preventing a global economic recession similar to that of the 30s.

To make this possible intervention, based on Article IV of the Articles of Agreement, to the IMF is given the power to exercise supervision in exchange rate policies of the countries - members to ensure the smooth functioning of the International Monetary System. The Fund is using this power had begun in the '50s to apply the practice of imposing political conditions on loans provided. From the '80s reinforced the audit function by requiring to the borrowing countries together with the terms and 'conditions' which concerned the application of specific macroeconomic policies. The control of structural policies and the financial sector have become an inseparable part of the credit policy and gradually the complexity, and thematic fields of 'conditions' increased significantly, particularly after the Statute of cooperation with low income countries and countries in transition. The Result of this tactic is the identification of loans by imposing "conditions" whose feasibility and effectiveness has been repeatedly challenged (Voutsas, 2012).

The original role was called to incarnate the WB is clearly differentiated and more complex than that of the IMF. But the reluctance of European countries to borrow from the Bank has reduced its regulatory role, forcing her to

turn to the emerging economies of the newly independent former colonies. Depending during the '90s she turned her interest to the transition countries of Central and Eastern Europe. In the years since its inception already augmented powers were extended to as many sectors (health, education, culture, environment, etc.).

The design, structure, and the organization and operation of Bretton Woods institutions, presenting a particular interest as it reflects the philosophy that prevails in decision-making. The IMF Executive Board consists of twenty-four Executive Directors. Essentially it is the organ with the greatest powers defining developments in Agency and determining their attitude on most issues. In this most crucial body eight of twenty four Executive Directors are appointed from the following countries: USA, France, Germany, Japan, China, Saudi Arabia, United Kingdom, Russian Federation. The other sixteen Executive Directors elected by the groups forming by the other 188 member states. This has resulted in many cases the groups formed to consist of heterogeneous countries which are not have the possibility to exercise effective policy since no group has more than 5.15% of the total votes.

Dominant role in the organization and functioning of the Institution played quotas / subscriptions (quotas) of the Member States. These quotas are the main source of financing of the Fund and determine the votes of each member and access to finance. For each member country set a quota which is determined by the relative size of the country in the global economy.

Quotas translated into a unit called the Special Drawing Right (Special Drawing Right, SDR) and is the special unit of the IMF stocktaking. Each member entering the IMF initially receives 250 votes + 1 for every 100,000 SDRs. The U.S. has more votes than any other country and the unique privilege submission veto. Top ten powerful countries control more than half of the votes of the Fund and the power of the countries of SE Europe is almost negligible even if someone wants to consider as a whole .

Similar is the structure and W.B. Eleven powerful countries control more than 50% of the total votes, gathering more than 50% of the total capital of the Agency , while in this body the SE Europe countries have very small percentage of votes which makes them powerless in the decision making process.

The Executive Directors and their deputies be the executive body of the IBRD is 24 and appointed or elected for a two year term. Just as with the IMF Executive Board, eight of twenty four Executive Directors are appointed essentially by: the U.S., France, Germany, Japan, China, Saudi Arabia, the United Kingdom and Russia, while sixteen others are elected by groups of other 188 states. The groups largely and at least as regards those involving the countries of SE Europe maintain similar composition to that of groups of IMF resulting in him and the Agency the opportunity to express their will be extremely limited.

It is thus clear that the system of organization and operation of the IMF creates a context in which most countries can not exercise effective policy.

3. The configuration of the theoretical model

The Bretton Woods institutions consider education a key pylon of growth. The theoretical framework adopted for the interpretation of educational issues is no different from the broader development model applied, which is based purely on economics.

On the basis of this model was rejected statism and adopted the model of the free market. By early 1990 they had established the elements of new approaches and the model that prevailed was the New Political Economy (NPE) that gradually became a model for economic development through the implementation of the Washington Consensus and later the post-Washington Consensus.²

The NPE argues that if market mechanisms released from political interference can act as modulators capable of successful operation of the economic system. When these views have been embraced by the IMF and the World Bank began the imposition of measures and conditions that completely remove the sociopolitical development approach, in contrast with the original ideology of their establishment. The NPE interprets economic phenomena through the prism of economics thus ignoring the interdisciplinarity of socio-economic development which receives the market imperfections and the existence of positive effects of economic policy.

Consequence was that organizations are facing the state as the problem of development and show the free market as the solution while until that point were under the light of the identification of market imperfections and the guidance of governments to improve them (Voutsas, 2010).

The beginning of the practical implementation of the above policy has been the 'structural adjustment loans' (structural adjustment loans) WB and the IMF later followed by "structural adjustment policy" (Structural Adjustment Policies (SAPs)) which was established as the primary method of financing and was the main method of promoting NPE in developing countries.

The policies implemented received many reviews and the effectiveness of the Washington consensus began to be reviewed since the mid 1990s. The Bretton Woods institutions have tried to adopt a different approach to development by giving more emphasis to the social factors that influence it. The post-consensus of Washington, which was proposed as a descriptive term of the new development policy, would be an important step if it contributed in the direction of substantial change. But in fact the theoretical framework is no different, just updated and is completed by modernizing the neoclassical model, continuing to deal with development as a technical problem (Voutsas, 2011).

While some differentiations appear in the theory, principles and expected outcomes of the educational policy of WB remain unchanged (Bonal 2002). The new components associated with the application of more and more stringent "conditions" but also by increasing the influence of actors in internal policy of

² More about the means of the theoretical framework of New Political Economy, see Voutsas Maria - Eleni, *How the Southeastern Europe is Turning into a Modern Sisyphus The Role of the Bretton Woods Institutions into the Transition of Southeast European Countries*, LAP Lambert Academic Publishing, 2012.

the country. According to Jones (2007), WB becomes sharper and more persistent although she is making significant efforts to make the language more moderate, soften its image and to appease critics.

The choices of the Bretton Woods institutions based on the theory of human capital³ whereby education is not a value in itself. Studies on the workforce planning and cost-benefit analyzes of educational choices are converted into promotional tools of the theory and used mechanically to dictate identical solutions. But already in the 1970s, was highly critical of these approaches as they were not able to give reliable data that would indicate a model applicable to long term and beyond the local.

4. The emersion role of education policy in postwar world

After WWII the educational policy is becoming a key component of economic development and social cohesion. It was considered necessary to create specialists with knowledge of educational systems and designing educational programs. The specialization focused on methods and techniques related to meanings such as benefits, cost, efficiency, opportunities and threats in the context of education.

The first role in this investigation have had the economists who gradually became economists of education and developed several theories about the role of education in economic growth (Human Capital, Workforce, workforce planning (manpower planning)).

Created a dynamic intervention on the part of the economy in the educational field by creating reservoirs symbolic and ideological influence which are later used to consolidate and encourage reforms in a specific direction.

One of the first economists who have highlighted the economic value of education was Schultz (1961). He pointed out that "*investment in human capital*" as he name it, it is as important as investment in physical capital as in long term can be used to increase productivity and income.

A series of studies prepared, consolidated the idea that education as a form of human capital development affects economic growth and this relationship was considered two-way and mutually supported.

The applied economics of education progressively renamed educational policy. Gradually make their appearance early research on education in the field of sociology. From the late 1960s until the early 1980s was highly criticized by sociologists approaches, theories and findings of economists education and ferment within the industry of sociology led to the creation of the sociology of education. Applied sociology of education attempts to decode and interpret the social, economic and cultural context in which the employee education policy.

³ As formulated and was documented by Th. W. Schultz and in the course was documented and was established by Wolfe (1954), Clark (1962), Halsey, Floyd & Anderson (1961), Blaug (1972, 1974).

Education policy as an autonomous scientific field can be originated either by economics or sociology. Sociological approaches to education are directly related to the theories of political science and are holistic in contrast to those of economics. The education policy rooted in sociology differ from educational policy accessed through finances. The scientific foundation and theoretical analysis is different kind therefore and the criteria for interpreting the data and results. Most times even the conclusions in relation to the benefit and effectiveness specific measures and policies are diametrically opposed. Main reason is the core of the theoretical approach being followed. In one case, economics is the individual profit and only while in the case of sociology, the benefit of society.

In conclusion, educational policy has evolved and developed as a science of education studying the macro-educational phenomena when rotating to the economy and when to sociology but always wavering between politics of international organizations and nation states.

5. The involvement of the Bretton Woods institutions in educational issues

5.1 The World bank group

The WB team is the largest external funder of education by developing significant action. By 2011 had invested \$ 69 billion worldwide in more than 1,500 projects. The funding, have risen over the last decade and in 2010 reached the \$ 5 billion. Specifically, the IFC, since 2001, when it began to operate in the field of education by establishing a specific strand on support has invested \$ 500 million in 46 private education projects. (World Bank, 2011, 1)

Began to deal with educational issues in 1962, when he started construction of a secondary school in Tunisia. Gradually developing world turned into field of application of the new ideas that would prevail in education.

The fall of colonialism and the emergence of new states brought education at the core. With independence, the new leaders had to satisfy political imperatives promised drastic changes in a short time. Education was chosen as a vehicle that will lead those states to the new season. The reason been twofold.

The former colonies usually have educational systems narrow base, designed for domestic elite and a small group of employees and collaborators, who came from the local communities. The colonialists were wary of the educated natives and feared their mass education. The training was a valuable commodity to which had not access to the broad mass of the population.

The new, local leaderships to mark the change promoted the creation of new schools that could be directly in relation with other changes promoted whose results can be made visible after decades. In this way societies would have access to education and politicians will prove that a new era begins.

Were created buildings often lacked the necessary material and technical infrastructure, qualified teachers, specific training objectives and programs. Initial concern WB was the coverage of the building and logistical infrastructure and the training of teachers. But later proceeded to the promotion of basic parameters of

educational policy should be implemented by countries which financed. These measures essentially imposed educational policy by connecting the initial progress of the projects were implementing and then with "conditions" of funding.

Until the early 80s, the interventions were very specific and perfectly targeted. Through its education programs progressed in projects such as building schools and supplying technical equipment. Gradually the involvement was strengthened and expanded in shaping educational policies, an area traditionally belonging to the domestic jurisdiction of any state. There is an intrusion in intra-state core on formulating policies which should be promoted through programs not related to educational issues.

5.2 The International monetary fund

Education is not a field of action of the IMF and the participation in the design and implementation of educational programs is not immediate and active. From the early 2000's initiated the involvement of Fund programs in WB. Consistency is the imposition of "conditions" in funding from the WB. In a joint review of the IMF and WB (2001-02) raised the issue of alignment of all financial benefits and financial strategies from wherever they may come with certain "conditions" which are included in the "Texts Strategy for Reduction of Poverty."

Indicatively between development programs and financial tools which should be aligned with those "conditions" are: (Voutsas, 2012)

- the IMF program "Reducing Poverty and Economic Growth",
- programs of the WB "Strategic Support State" and "Credits Support poverty reduction» (Poverty Reduction Support Credits (PRSCs)), and the
- "Framework Development Assistance UN» (United Nations Development Assistance Framework (UNDAF)).

Equally important is the fact that the level of priorities positions IMF come first. In many countries made in parallel programs from different agencies. For example Kenya to respond to the needs of new students enrolled in the school after the abolition of tuition fees need 60,000 teachers. But the goal, which put for Kenya the IMF was to reduce the payroll budget of the public sector from 8.5% to 7.2% of Gross Domestic Product by 2007, so the number of teachers froze in the levels of 1998. (Emmett 2006, 73)

In many of the countries which implemented educational programs of the WB UNESCO simultaneously applied and IMF programs for debt reduction or consolidation of public finances. In those cases where there is conflict policies "conditions" imposed by the IMF prevail. Although education is considered an essential component of the development is not supported when the efficiency is affected by parallel operations.

6. The features of the education policy promoted

6.1 Privatization

The privatization of education and the reduction of its public and free policy, advocated as a form of reform of the Statutes of the Bretton Woods. The provision and management of public services on the basis of a small state and guide the free market is today the dominant approach promoted worldwide.

According to the arguments that support this option public education provided by government agencies is of low quality, does not meet the needs of trainees, manipulated by the interests of staff and bring to a deadlock in bureaucratic procedures. The solution proposed is opening up education to market rules and competition with the entry of service providers that operate alongside or within the education system by implementing various forms of privatization. (World Bank, 2011).

Privatization can be divided into two types (Ball & Youdell, 2008):

- the "intrinsic" carried out within the public education and on the transfer of ideas and practices such as the "new managerialism" in the school environment to be more like business and
- the "exogenous" on the private sector involvement in public education services for profit. This form of privatization expands and touches the design of education policy consulting, design proposals, assessments and surveys.

In many of these cases there is involvement of the private to the public sector (public-private partnership (PPP)). Especially this form of privatization is promoted more and more with the claim that reducing the public expenditure on education. So the state is became to a purchaser and ceases to be a provider of educational services. Becomes a customer of individuals who design, construct, operate and administer infrastructure of public education with the method repetition lease through leasing contracts.

Another form of PPP is the voucher system (voucher schools). The state continues to fund education, allowing the money to be spent per student to parents to enable them to choose a school (public or private), which operates under conditions of autonomy and independence from the state.

Privatization is a widespread phenomenon in the developing world. According to a report by Oxfam kids have to pay to go to school in 89 of the 103 developing countries (Emmett 2006, 9). The privatization for these countries, whatever form is promoted, has a particularity. As has not establish the mass education and the educational system is in the process of creating and fermentation essentially programs WB not privatizing existing systems but incorporate the educational processes privatization and make an integral part of education policies.

Although registrations have increased worldwide locations were initiated negative as sub-Saharan Africa. Public spending on education has increased much less in relation the increase in enrollment rates. Private funding paid greater share of spending, where it was possible, while where it was not possible

decline occurred records. The phenomenon of school drop outs remains strong in developing countries and is directly related to the very low income. Whether that parents can not afford the cost of education or children coming into the labor market to support the family's income.

The profitability of privatization and commercialization of education passed in rich countries like the U.S. and UK and most economic benefits reaped by companies located in developed countries (Stewart 1995, Carnoy 1995).

Comparison of Privatisation Tendencies in a Highly Industrialised Nation and Developing Nations					
	School Choice	Per-Capita Funding	Devolution	Published Performance Indicators	Private-Sector Supply
UK	Yes	Full	To the school	Yes	Of services to schools and of schools
Guatemala	Yes	Partial	To the community	No	Of services to schools
Malawi	Stratified multi-sector provision	State, Aide user-fees	Yes, but NSPs have patchy relations to state	No	Of schools
Source: Ball & Youdell, 2008, pp. 41.					

6.2 Commercialisation

The dominance of the economy led to the commercialization of education. Privatization turns education into a marketable, private good or "good position" (positional good) which exists for the benefit of individuals and assessed solely on the basis of extrinsic value, ie according to the opportunities it provides access to the labor market, with standard sera qualifications and certificates.

H education from a public good that serves the whole society becomes a private commodity that serves the interests of the educated, the employer and the economy. Trainees are customers - consumers educational products and services of a market activity. The social dimension of education aside and the role of government as a collective social good is ignored.

Privatisation in conjunction with the commercialization of perverts the social values of education and promotes competitive individualism, diversifying the way they act and think deciding students, teachers and families about education. At the same time distorts the functioning within the educational process, the formulation of curricula and evaluating students and teachers.

Education services have been added to the list of products traded in the global economy . Contracts with private and public sector are converted into financial products that are available in the form of investment in the secondary market PPP contracts constituting part of " investment portfolio " of commercial and financial companies . Brightly shown the interest of international capital for education as well as educational services is an emerging market for foreign direct investment (FDI).

6.3 Focus on skills and informal education forms

The Bretton Woods institutions recognize three types of education in the broadest sense.

- Formal education that takes place within the structured education system in schools and content is defined, usually by the Ministry of Education. In this part (minors) people who have not yet joined the workforce.
- Non-formal education, which includes learning programs that take place outside of the structured educational system in which they participate (adults) people who are integrated into the labor market. These programs are of shorter duration and serving more specific educational needs, with emphasis on applied knowledge.
- Informal learning offered outside any educational or program through family, community, church or work and includes either the self-education, or experiential learning.

In verbal WB gradually education, was replaced by the word schooling and this in turn from the concept of learning learning. The use of the specific word terms is charged ideologically and theoretically. While declining to use a term introduced and another while a marked differentiation in setting targets to meet. When the term education dominated the trend was for countries to loan funds for wider support of their educational system. Later the attention of organizations focused mainly on infrastructure and policies that would enhance students' enrollment in schools.

By the post-Washington consensus dominated the term learning. In the past, primary concern was the universal participation in formal education (request based on founding principles of modern society and the proclamations of enlightenment) but today the objective is learning and acquisition of knowledge, abilities and skills. This is promoted either through the promotion of non-formal and informal education bastion of new educational model or the subtle details of these species in the system of formal education. (World Bank, 2011)

The main argument is that growth depends on the knowledge and the skills and the abilities that people acquire throughout their social distance rather than the years are in a classroom. The increase in enrollment does not ensure and consolidate knowledge after attempting a more systemic approach to learning not through knowledge, but mainly through the learning outcomes.

To support this option, WB invokes research showing that the level of skills in a workforce, as measured in international student assessments (the Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)), it may be more efficient predictor of the rate of economic growth than the average level of education. General references to the effects of peripheral and International Student Assessment (LLECE, PIRLS, SACMEQ, PISA, and TIMSS tests) are very common. But in these evaluations are few developing countries involved.

The number of countries in the PISA survey increased from 43 in 2000 to 65 in 2009, while the countries participating in TIMSS increased from 45 in 1995 to 65 in 2011 (WB, 2011, 38). Although this represents significant progress, the data on learning outcomes are still scarce, fragmentary and limited scope for most developing countries (WB, 2011, 38)

The WB admits that there are no aggregate figures provided to give a clear picture of education in developing countries to concrete conclusions for existing policies while using research results include in their sample minimum developing countries as an argument and leverage to promote policies in the developing world.

6.4 Lifelong learning

With the consent of Washington lifelong education seen as a tool that could be used for financial gain by stakeholders wishing to increase their expenses. As a concept was more connected with collective responsibility for the existence and operation of educational structures in the public interest that could utilize the individual to enrich his knowledge.

By the post-Washington consensus of the identified very significant differences and found a verbal differentiation. Now there is no reason for lifelong education but for lifelong learning which is linked to the economic prosperity of the individual and the economic development of society. The new framework emphasizes the waiver by the State of responsibility for universal education and becoming 'sophisticated' personal responsibility for continued learning after the individual subjects now become more individually responsible for monitoring developments and enrich their knowledge to are economically active and employable (WB, 1999a, 1999b). As emphasized the WB *"Tomorrow's workers will need to be able to engage in lifelong education, learn new things quickly, perform more non-routine tasks and more complex problem-solving, take more decisions, understand more about what they are working on, require less supervision, assume more responsibility, and... have better reading, quantitative, reasoning and expository skills"* (WB, 1999a, pp. 1-2).

Priority is given to an approach focusing on student, which can be autonomous in terms of learning options as education is a private matter-investment in skills which must be updated throughout the life of the individual. According to the WB, the continuous acquisition of new skills and competencies help people in the their better integrate in the ever changing world of work. Lifelong learning is, in the implementation even more and more with local communities

and civil society. It is stressed the importance of expanding learning opportunities secured through new technologies and partnership between the private and the public sector.

The consequences of the establishment of a system of education based on lifelong learning is multidimensional. The educational system ceases to be the principal teaching institution and banking knowledge and gravity now shifted to new educational structures outside the institutionalized education system based on the needs of the free market.

But the need of the shifting market are constantly and the fundamental question that arises is who will bear the cost of continuing education. Continued funding of learning at the individual level, making access to this educational model is very difficult if not prohibitive for a large proportion of citizens consistently modernist project of universal education thwarted in practice. At the same time, and without doubt the educational and social inequalities widen and swell the attendant phenomena of poverty and social exclusion, which to a significant degree reproduced within education mechanisms.

6.5 Standardization of educational process

In the globalized logic that expands and expands constantly knowledge ceases to be pursuit. The school loses the educational and pedagogical character. No forms for citizens and active participation in society. Reproduces information rather than knowledge based on quantity rather than quality.

The "standardization" of education has two forms. From a consumer of the educational project wish the systematization of knowledge in such a way that be measurable and exploitable that it can be exploited in the labor market. Wishing to provide information as typified standard products on the shelves.

On the other hand, in this context demand created educational institutions are converted into production lines standardized information. Focus on measurable results. Purpose is the exact definition of the knowledge to be acquired and reconstructed, namely the examination of whether acquired.

Employees in education transformed from teachers to entrepreneurs who are less interested in research and teaching and more about finding resources and maintain their position. At the same time students are converted to "customers" who can "buy knowledge" in the same way they buy products in super market. It is no coincidence that the university social sciences faculties converted to business schools as the most capable students are turning to sectors directly linked to the labor market such as management, public relations and finance. This changes the until now dominant approach was giving importance to the quality of education factors (infrastructure, logistics equipment, teachers).

7. The spread of education policies

The role of supra-national agent is now a catalyst for education as internationalization and globalization are the new frame of reference. The Bretton Woods institutions were able to penetrate the national environments previously considered impervious and waterproof. The culture as a process of production and consolidation of educational policies has eluded the context of national / state and the dominant ideology affects the perception, interpretation and make sense attached to education.

The educational programs implemented by the WB concerning developing countries, but the theoretical framework of programs creates a prevailing atmosphere around educational issues. The Bretton Woods institutions promote the priorities for education policy through complex "conditions" regarding measures of assistance and debt relief for poor countries. 2006 survey established that in 20 countries who took loans from the WB and the IMF privatization was a condition in 18 of them, while the same survey indicated that the program debt relief some form of privatization (not necessarily for education) was associated with "conditions" for more than half the countries that met, anyway, the conditions for their participation in the program (Emmett, 2006, 11).

These organizations promote measures of education policy not only through "conditions" set in the borrowing states, and the practical support to potential investors. H Strategic Development of the Private Sector applied the WB aims to engage the private sector to 40% of its loans to the poorest countries (Ball, Youdell, 2008, 27). For education, in particular, offers an investment information service called EdInvest. This is a forum for individuals, companies and other organizations interested in investing in education in developing countries and provides information on how to implement private investment on a global scale.

The IFC and MIGA encourage individuals to invest in companies providing compensation for any losses in the event that the governments of developing countries cancel their agreements. Similarly, the IFC provides financial support to nonprofit companies wishing to start or expand their activities in the markets of public services. For this purpose established a separate department for education priority investment promotion programs in technology, finance student loans and support profit educational companies.

The Bretton Woods institutions through the solutions they propose and define the problem itself. When, for example, found low quality education provided in the proposal is the privatization of public education systems. In this way, both in attempting ideological level and at the level of applied educational policy to demonstrate that the problem is the public nature of services and the role of education as a public policy and not any lack of faculty or weakness purchase books from students or other specific issues which cause malfunctions.

According to research the effectiveness of the public sector may indeed in many countries to show deficits, irrationalisms or glitches, universal and unilateral dominance but the private sector can not in any way guarantee suc-

cess in the areas of performance management and social goods such as education , and health. At the same time the inclusion of education in the brutal domination commodity logic alienates the very ideal of education which constitutes a cultural and command of values which can not be quantified and can be readily measurable. At the same time, IMF study Domestic partnership between the public and private sector showed that "Much of the case for PPPs rests on the relative efficiency of the private sector. While there is extensive literature on the subject, the theory is ambiguous and the evidence is mixed (IMF, 2004,14). However, most developing countries are unable to resist the dominant educational policies in the essence imposed after the help they receive from Bretton Woods institution, in total, can be equal to half of their state budget. It basically understandable close and structural dependence of the educational policy from the funding source of borrowing.

8. Conclusion

The promoting policies from the Bretton Woods institutions posing disturbing questions about the way they perceive the process of globalization and their role within it . Namely how they address the objectives and how they seek to achieve as part of their mission.

Under the Bretton Woods institutions, the role of education is restricted to obtaining higher incomes. People are treated as human capital technocratic, utilitarian, utilitarian and materialistic perception. The main challenge of the policies promoted are the economic benefits derived from education being treated as a common consumer and marketable product. Alongside the educational system is considered as a framework within which they operate businesses that offer competitive and attractive consumer goods.

As well as, however, education has been recognized as a human right it is prudent and practicable to defend this right is assigned to the sphere of private interest? Rights may be protected by someone other than them coordinates and democratic institutions featured exercise and power control.

In the report of World Bank Education Strategy 2020 concentrated the components of policies promoted. "Invest early. Invest smartly. Invest for all " (World Bank, 2011, v).

Individuals, businesses and states are called upon to deal with education as a form of investment, which should make early on, focusing on the level of learning. The Invest for everyone if it sounds appealing and ideologically powerful in the age of globalization ideology based on freedom of choice in the education process, regardless of socio-economic level of the individual, in fact can not be realized within the broader context set . It seems most, that with wishful thinking than by priority.

Education is no longer a component of nation-building and social cohesion. There is a fundamental change, introduced the concept of increased competition and market orientation and competitive knowledge-based economy.

The value-mutations of education remain invisible as implemented by vehicle while broader reforms of social dialogue and public debate around these absent almost completely.

The staunch changes occurring in the global landscape of education argue that the involvement of the private operator would relieve the education system from the tyranny of political manipulation and education will be affected, now, to serve its purpose. They overlook that the policies and strategic directions are not dependent on a supernatural authority and politically neutral, but the critical process of both the distribution of power and the division of interests in the international arena. Therefore always "someone" will define the "what" serves education. This "someone" fosters, promotes and will eventually implement a particular educational policy which will serve in the best possible way as the dominant ideology and the dominant balance of forces. The "someone" that defines "what", acquires the necessary ideological legitimization power. With the growing dominance of the commodity logic in shaping educational policies, which now reaches the field of policy design, simply differentiates the "who" decides "what". In fact all the traditional challenges (political, cultural, economic, social) employing and employing education remain almost unchanged except that their evaluation is redefined in the new database.

The key question is whether training ultimately will be equal opportunity or development will turn it into a commodity, the content of which will vary from market needs that will arise every time.

References

1. Ball, J.,S., Youdell, D., 2008. Hidden Privatisation in Public Education. Institution of Education, University of London, London.
2. Blaug, M., 1972. An Introduction to the Economics of Education. Penguin Books.
3. Blaug, M., 1974. Parameters of Social Structure. American Sociological Review, XXXIX.
4. Bonal, X., 2002. Plus ça change...: The World Bank global education policy and the post- Washington consensus." International studies in sociology of education Volume, pp.3-21
5. Carnoy, M., 1995. Structural adjustment and the changing face of education. International Labour Review, 134(6), pp. 653-657.
6. Clark, B., 1962. Educating the Expert Society. Chandler, San Francisco.
7. Emmett, B., 2006. In the Public Interest Health, Education, and Water and Sanitation for All. Oxfam, Oxford.
8. Halsey, A.H., Floyd J., Anderson C.A., 1961. Education, Economy and Society. Free Press, New York.
9. IMF 2004. Public Private Partnerships, <http://www.imf.org/external/np/fad/2004/pifp/eng/031204.pfd>
10. Jones, P., W., 2007. World Bank financing of education: Lending, learning and development. (2nd Edition) Routledge, London,

11. Schultz, T., W., 1961. Investment in Human Capital. The American Economic Review, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.
12. Steiner-Khamsi, G., 2006. "The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters" Oxford Review of Education 35 (5), pp 665-678.
13. Stewart, F., 1995. Adjustment and poverty: Options and choices. Routledge, London.
14. UNESCO, 2005. Towards knowledge societies. UNESCO, Paris.
15. UNESCO, 1996. Learning: The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century.
16. Voutsas, M. -E., 2012. How the Southeastern Europe is Turning into a Modern Sisypheus The Role of the Bretton Woods Institutions into the Transition of Southeast European Countries, LAP Lambert Academic Publishing.
17. Voutsas, M.-E., 2010. Assessment and Evaluation of the Results Obtained by Finance Policies of International Financial Institutions (IFIs) in the Transition Process of the Southeast European Countries. In A. Karasavoglou (ed.), The Economies of the Balkan and Eastern Europe Countries in the Changed World, UK: Cambridge Scholars Publishing, pp.251-271.
18. Voutsas, M.-E., 2011. The financial instruments used by international financial institutions (IFIs) regarding the Southeast European countries: a critical assessment of their underlying philosophy and orientation, Scientific Bulletin-Economic Sciences, vol.10, issue 1, pp. 146-166.
19. Wolfe, D., 1954. American Resources of Specialized Talent. Harper and Bros, New York.
20. World Bank, 1999a. Education sector strategy. Washington D. C.
21. World Bank, 1999b. Educational change in latin America and the Caribbean. Washington D. C.
22. World Bank, 2001. World development report 2000/2001: Attacking poverty. World Bank, Washington D. C.:
23. World Bank, 2003. Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries. World Bank, Washington D. C..
24. World Bank, 2011. World Bank Group Education Strategy 2020, Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, World Bank, Washington D.C.

Др Георгиос Д. Боровас
Др Марија Елени Воутса

КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ У ИНСТИТУЦИЈАМА БРЕТОН ВУДС

Сажетак: *Након Другог светског рата и нарочито од успостављања нове интернационалне равнотеже сила на нивоу геополитичког и економског утицаја, политика образовања постала је кључна компонента великог броја разноврсних политика које имају за циљ унапређење економског развоја и друштвену кохезију.*

У исто време садржај образовања, структура образовног система и имплементиране образовне политике су сматрани кључним факторима који утичу на економски развој. На овај начин, економија је директно била повезана са програмима развоја.

Постоји велики број међународних тела (органа) која имају удела у образовној политици (UNESCO, OECD), укључујући Институције Бретон Вудс. Огромна већина Интернационалних Институција које се баве образовањем не формира специфичну самосталну политику коју промовише својим чланицама нити су у стању да предузму одређене мере. Оне обично постављају циљеве, креирају атрактивну атмосферу око себе и то промовишу кроз мрежу односа и партнерства која су развиле.

Посебност Бретон Вудс институција лежи у њиховој могућности да намећу одређене мере државама. Оне унапређују свој положај кроз економске програме, чинећи њихово остварење интегралним делом финансирања пошто је имплементација образовне политике повезана са кредитном „условљеношћу“ држава. Овај податак придаје велику важност улози коју имају у образовању на глобалном нивоу, а можда су оне једине међународне институције које су способне за јачње и примену образовне политике.

Овај рад представља покушај да се истражи, кроз перспективу образовне политике, улога ММФ –а и WBG-а у неговању и ширењу специфичних образовних идеја, вредносних основа над којима се њихови образовни програми развијају и методе анализе и интерпретације образовних питања, тј. усвојени теоријски оквир.

Кључне речи: *Бретон Вудс институције, образовна политика, финансијски програми.*

САМОСТАЛНЕ АКТИВНОСТИ И ЊИХОВА УЛОГА У РАЗВОЈУ КРИТИЧКОГ И КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА КОД УЧЕНИКА

Сажетак: Аутор рада истиче значај самосталних активности у развоју критичког и креативног мишљења код ученика млађег школског узраста и указује на то да самосталне активности треба посматрати као свеобухватни методички систем, који из темеља руши зидове које деле школу од живота и који помаже у индивидуализацији ученика и у њиховом оспособљавању за самостално решавање задатака из наставе језика и књижевности. Аутор истиче да успех самосталних активности у многоме зависи од поступака мотивације које креативни наставник одабере да би покренуо ученике на самостални рад.

Кључне речи: самосталне активности, критичко, креативно мишљење, ученик, наставник.

Увод

Самосталне активности ученика данас су императив који представља основни услов и прави пут ка индивидуалној настави, у којој ученик постаје субјекат у правом смислу те речи. Сматрамо да и децу млађег школског узраста треба усмеравати и оспособљавати за самостални рад и у школи, а и после школе, при изради домаћих задатака. То могу бити задаци које би деца требало да израде код куће, али и ван, као на пример при посети позоришној, луткарској представи или у оквиру ученичких дружина или секција. У целокупном васпитно-образовном курикулуму самосталне активности из темеља руше зидове који деле школу од живота. Ако их посматрамо као један свеобухватни методички систем, самосталне активности су најпримереније актуелним и перспективним потребама младих нараштаја. Основне и специфичне циљеве самосталних активности ученика из наставе језика и књижевности заснивамо на неколико основних захтева:

1. Сваком ученику треба створити основне услове за развој његових индивидуалних способности како би могао стицати васпитање и образовање помоћу таквих наставних програма који задовољавају заједничке потребе, као и потребе појединаца који делују у одређеној средини;
2. Самосталне активности треба да премошћују јазове између теоријског и практичног образовања;

3. Кроз самосталне активности, млади би требало да се оспособе за критичко вредновање књижевног текста, као и за креативно преосмишљавање филмске или позоришне представе;

4. Рад у слободним, самосталним активностима¹ треба да придонесе подизању културног нивоа ученика.

Мотивација – услов за успех самосталних активности

Успех самосталних активности ученика умногоме зависи од поступака мотивације које креативни наставник одабере да би покренуо ученике на самостални рад. Има више мотива – покретача активности. То је, пре свега, **мотив радозналости**. Радозналост ученика је моћна покретачка снага, која постоји у природи сваког човека, али њу морамо неговати, посебно у процесу креативне наставе јер овај природно „уграђени“ мотив може се успешно развијати, али може се и гушити. Када је реч о предшколском и млађем школском добу, радозналост је честа и краткотрајна, а касније је трајнијег карактера и развија се у интересе. Други важан мотив је **мотив слободе**. Осећај детета да има слободу да бира шта ће истраживати, као и то да може да погрешити, али да због тога не буде кажњен, и да може кроз вежбање и даља истраживања да дође до правих резултата, води ка следећем темељном мотиву – **мотиву стваралаштва**, који је у центру залагања за савремену, индивидуализирану наставу у којој креативно мишљење ученика долази до изражаја, чиме ствара код њега жељу за новим сазнањима и стварањима, толико битну за развој личности сваког појединца.

Самосталне активности ученика, као надсистем, свој највиши циљ остварују са могућношћу да ученик може да сам доноси одлуке. У почетку, то би могле бити одлуке мањег значаја (нпр. понудити шири избор тема или задатака, па да одлучи који ће радити), а затим, упоредо са његовим развојем и оспособљавањем за одлучивање, проширавати могућности: да учествује у одлучивању у свим фазама наставе – у планирању, организацији часова, коришћењу наставних средстава, метода и облика рада, оцењивању и др. Ученик ће тако осетити да је школа његова, да је део школског система, па и његово залагање биће веће.

Ученике, још док су у нижим разредима основне школе, требало би да припремамо за стваралачки рад и за уочавање проблема и односа путем задавања стваралачких задатака који су у сагласности са њиховим узрастом и когнитивним способностима. Оно што је веома значајно у школи, то је да ученике најпре мотивишемо на свакодневни и плански стваралачки рад. Стваралачко посматрање било би једно од првих задатака које ће уче-

¹ Треба напоменути да се слободне и самосталне активности ученика разликују, пре свега, по месту извођења. Наиме, за разлику од слободних активности које се најчешће реализују ван школе, самосталне активности могу се изводити у школи, на самом часу, код куће или ван школе.

нике оспособити за самостално посматрање и уочавање проблема. Како би упутили ученике на решавање проблема у језику, књижевности и у уметности уопште, треба их подстицати: да слушају говор људи и уочавају његове одлике; да посматрају природу, свет око себе, да уочавају целину насупрот детаљу, да разликују боје, облике; да прате изглед људи, њихове покрете, боју гласа, изглед лица, понашања у различитим ситуацијама; да посматрају свет животиња, биљака и њихову повезаност са светом људи и сл.

Како развијати перцептивне способности, али и емоционалну интелигенцију? Једна од могућности је да ученицима задамо задатак да опишу својим речима учионицу. Притом, наставник их усмерава одговарајућим питањима како би подстакао развој њихових перцептивних способности, као и њихову емоционалну интелигенцију.

Ево неколико питања.

1. Опишите нашу учионицу!
2. Како је доживљавате?
3. Шта све видите у њој?
4. Која задужења имате у нашој учионици?

У вези са развијањем перцептивних способности ученика нижих разреда, али и њиховом емоционалном интелигенцијом, прилажем оригиналан текст једне девојчице, М.Д., ученице трећег разреда Основне школе „Кочо Рацин“ у Скопљу,² који је она написала на часу.

Наша учионица

„Наша учионица је наш други дом. У њој се налазе: клупе, столови, табла, сто, корпа за отпатке... О хигијени воде рачуна Златко и Ивана. Крај прозора има саксија са разним цвећем, сарделама, петунијама, каранфилима... Цвеће гаје Ана, Весна и Марија. Зидови су украшени најлепшим цртежима. Има и слика наших миљеника, куца, маца, зека, папагајчића.“

Може се приметити да ова ученица упоређује учионицу са својим домом, где свако има задужење да чува и негује оно што даје топлину дома, а у овом случају то је учионица, у којој сви заједно проводе време не само у учењу већ и у стварању позитивних навика, што је, између осталог, врло значајно за емоционално описмењавање. Такође, може се констатovati да су њене перцептивне способности веома развијене, пошто је у детаље описала све што види, па чак је именовала и разноврсно цвеће што, свакако, говори и о богатству лексичког фонда детета њеног узраста (8 година). Деминутивни (*куца, маца, папагајчић*) говоре и о томе да је овај опис направљен из угла детета. Али ова анализа је, пре свега, значајна за нашу тему о самосталним активностима због тога што ученица сама формира реченичке конструкције.

² У Републици Македонији од 2007. године основно образовање траје девет година, а ученици полазе у школу са 6 година.

Самосталне активности у систему образовања и савремена истраживачка настава

Да би се примениле методе и принципи који преферирају савремену истраживачку наставу, потребно је да наставник буде спреман и компетан за усмеравање ученика ка самосталним активностима као идеалу за њихово осамостаљивање у наставном процесу. Многи теоретичари и методичари из наставе књижевности самосталне активности стављају изнад свих наставних система. Они занемарују репродуктивитет (понављање, утврђивање и примену стечених знања), а афирмишу продуктивитет, што подразумева аналитичко-интерпретативан, критичко-истраживачки и проблемско-стваралачки концепт учениковог статуса у настави. Самосталне активности организују се од стране наставника, са циљем да се ученици мотивишу и усмере ка максималном ангажовању својих способности, да би путем аналитичко-синтетичких поступака учествовали у интерпретацији књижевног дела, као на пример када ученици млађег школског узраста обрађују лектуру предвиђену за одређену циљну групу. У ствари, наставник овим самосталним активностима подстиче ученике на продубљено, свестраније и оригиналније мисаоно и емотивно понирање у уметнички текст. То постиже кроз самосталне активности, помоћу одређених истраживачких задатака.

Самосталне активности се могу остварити у свим етапама наставног процеса: пре наставне интерпретације, као припрема за интерпретацију код куће, на самом часу при интерпретацији књижевног дела или после интерпретације, при синтетизовању резултата истраживачког рада. Притом, у зависности од природе дела, примењују се сви облици рада: фронтални, групни, индивидуални, индивидуализовани – сваки посебно или комбиновано. Циљеви и задаци који произилазе из процеса књижевног васпитања и образовања налажу потребу за класификацијом самосталних активности ученика. Тако, Драгутин Росандић самосталне активности ученика дели према следећим типовима питања:

- питања која покрећу перцептивне способности ученика;
- питања која покрећу интелектуални рад ученика;
- питања која покрећу ученикову имагинацију;
- питања која покрећу ученикову критичку рефлексију;
- питања која покрећу асоцијативне процесе код ученика;
- питања која траже аналогije и разграничења;
- проблемска питања.

У књизи *Наставна интерпретација – часот по литература*, њен аутор (А. Николовски, 1998) даје један веома широк и разгранат систем питања и задатака, мини-програме, мини-пројекте, књижевне проблеме, који су класификовани према задацима које ученици остварују преко самосталних активности. Почев од питања која побуђују различита емоционална стања код ученика различитих узраста у вези са књижевним текстом, такозвана **емоционална питања**, што је у сагласности са методом

интерпретације, па преко одређивања **перцептивних, асоцијативних, аналитичких, компаративних, класификационих, апстракцијских, идентификацијских, синтетизираних, генерализаторских, аргументационих, критичких и конструкцијских** питања, Атанас Николовски потенцира њихову заједничку особину, а то је **истраживање**. Све ове активности могу се изводити на часу књижевности посебно, али најчешће се допичу или преплићу, а и доприносе све већем осамостаљивању ученика – истраживача, који на овај начин постаје мотивисанији и заинтересованији читалац који је оспособљен за тумачење књижевних дела.

Отуда задаци: *посматрај, запази, покушај да уочиш, упореди, послушај*. Стваралачки задаци за децу мањег узраста, осим што могу да подстичу њихове стваралачке и истраживачке способности, пожељно је да развијају и њихову емоционалну интелигенцију путем емоционалног описмењавања.

Закључак

Данас, у ери компјутерске технологије, када се и деца предшколског узраста код куће „друже“ више са компјутером својих родитеља, а све мање са својим вршњацима, самосталне активности у групној форми рада могу пробудити вољу за међусобне контакте или самосталне активности могу да врате децу у школске клупе и да, притом, школа буде место за учење, за уочавање сопствених способности и способности других из разреда и места где ће се емоционално описмењавати и васпитавати у духу хуманих, културолошких вредности, на часовима језика, књижевности, ликовног васпитања и образовања, на часовима драмске и филмске уметности. Једном речју, самосталне активности прави су пут ка осамостаљивању, развијању креативног и критичког мишљења детета, ка откривању сопствених потреба и интереса, као и упознавању самих себе као личности.

Литература

1. Bežen, A. *Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školske novine, 1989.
2. Димова, В. *Литературното дело и рецепиентот*, Скопје, Македонска реч, 2007.
3. Николовски, А. *Наставна интерпретација – часот по литература*, Скопје, Бас – трејд, 1998.
4. Pijažе, Ž., Inhelder, B. *Psihologija deteta*, Novi Sad, Dobra vest, 1990.
5. Rosandič, D. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1986.
6. Смиљковић, С., Стојановић, С. *Еколошка читанка*, Врање, Учитељски факултет у Врању, 2007.
7. Стајнер, К. *Емоционална писменост: Интелигенција со срце*, Скопје, Магор, 2006.
8. Vigotski, L. *Mišljenje i govor*, Beograd, Nolit, 1977.

Violeta Dimova, Ph.D.

INDIVIDUAL ACTIVITIES AND THEIR ROLE IN DEVELOPMENT OF CRITICAL AND CREATIVE THOUGHT OF STUDENTS

Abstract: *The author of this paper emphasizes the importance of individual activities in development of critical and creative thought of lower primary schoolchildren. In this paper we point to the fact that individual activities should be considered as an overall methodical system, which tears down the walls that separate school from life and helps in individualization of students and enables them to independently perform tasks in language and literature teaching. The author emphasizes that success of individual activities depends very much on true motivation of a creative teacher in order to stimulate students to individual work.*

Keywords: *individual activities, critical, creative thought, student, teacher.*

Проф. др Стана СМИЉКОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

САРАДНИЧКИ ОДНОС СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА И УЧЕНИКА У РАЗВОЈУ СТВАРАЛАШТВА И КРЕАТИВНОСТИ*

Сажетак: Сарадничка функција студената – будућих учитеља и ученика подразумева да се знање преда и прими од другог. Из тих разлога у овом раду говори се о потреби образовања будућих учитеља који ће изводити васпитно-образовни процес у основној школи, али и о неопходности мотивисања ученика за пријем одређених врста садржаја за које имају интересовања. На тај начин учење ће омогућити духовно богаћење кроз размишљање, просуђивање, истраживање, процењивање. Учењем кроз сарадњу деца испољавају свој психички свет говором и другим изражајним средствима. Овај рад има за циљ да укаже на специфичности метода и облика рада усмерених на организацију усменог и писменог стваралаштва ученика на часовима слободних активности.

Кључне речи: сараднички однос, студенти, ученици, стваралаштво.

Увод

Усмено изражавање представља начин (облик) испољавања мисли матерњим или страним језиком. У **језику** је садржана укупна духовност народа која омогућава човеку да искаже јасну мисао, протумачи истине које је сазнао из литературе, народне филозофије и науке. Култура изражавања има велики значај у животу човека јер се развијањем језичког мишљења уочавају законитости конкретног језика, богати речник, стварају нови облици речи.

Говор као средство комуникације остварује се слушањем свог и туђег говора. На тај начин, говор се негује отклањањем сувишних речи из изречених реченица, тежњом да реченица исказује тачну мисао, језичком исправношћу реченице, мелодијом и **ритмом** у тексту и **контексту**.

Интегративном комуникацијом на часу путем говорних узорака који потичу од наставника, ученици се уче **усменом изражавању**. Сарадничка функција ученика подразумева да се знање преда и прими од другог. У томе велику улогу има и добар говорни узорак, осим наставничког (снимак читања, рецитације, предавања, обраћања јавности). Одређени делови

* Рад је урађен у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074), који се реализује у Центру за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

усменог изражавања могу привући пажњу слушаца, као што то чине језичке појединости и интересантне слике. По Лаву Виготском, ове активности треба схватити као два круга која се секу и делимично подударају. У организацији усмених активности у школи важну улогу имају врсте усменог изражавања које се поступно развијају и богате у зависности од узраста. Исказивањем свог мишљења и запажања, ученици стичу **говорну културу** користећи ситуационе контексте, те њима испољавају емоције. Говором се развија радозналост да се уђе у лексичко-семантичку срж језика и тиме граматичко градиво учини ближим и функционалним. По Милији Николићу, ученицима постаје приступачна стилска функција језичке појаве и прихватају је као стваралачки поступак. Тако, знање о језику брзо прелази у умење и доприноси бољем усменом изражавању.

Писмено изражавање је облик комуникације путем писане речи. У директној је вези са **усменим изражавањем**. Вредност писменог изражавања састоји се у ономе што је речено и начином како је речено. Најзначајније карактеристике писаног изражавања су: једноставност, природност и одмереност у исказу. У писаном **језику** цени се оно што је ново, изречено на оригиналан начин уз коришћење неистрошених значења речи. Коришћењем слободе у бирању речи, **израза** и реченица, правилном употребом речи и истицањем њеног значења у **тексту** могу се испољити креативне способности.

Писменим изражавањем у школи ученици својим јасним и читким писањем успостављају комуникацију размишљајући о смислу написаног о задатом проблему. Током писаног начина саопштавања идеја и мисли, ученици стичу навике читког писања, изграђују навику да пишу дуже времена, у зависности од врсте писменог изражавања. Поштујући захтеве школе, будућности и улоге језика и међујезичког **контекста**, при писаном изражавању ученици свакој речи налазе место у реченици, савлађујући норме стандардног језика. У писаном тексту ученици ће се трудити да створе игре речи и реченица којима ће изазвати мисао, осећање и расположење.

Структура и добра организација написаног текста омогућава ученицима да се на њима уче, а потом и сами испробају своје креативне способности. У тим приликама ученици сами прикупљају и одабирају материјал, обликују садржаје у складу са постављеном темом. Док пише састав, ученик размишља, одабрану грађу вреднује и распоређује, примењује језичке и правописне знаке, користи своје и туђе искуство. **Писање** као умење, вештина и стваралачка навика не може бити омеђено језиком којим је написано. Зато ученике треба стално подстицати да богате свој **речник** и изграђују свој **стил**, да речи употребљавају на другачији начин, а тим елементима се и развија способност стварања интегралног текста.

Наставник као медијатор и говорник у разреду

О лику студента – будућег наставника доста се говори и пише у бројним документима, расправама, педагогијама и дидактикама, на стручним и научним скуповима. Притом се истиче да је наставник истовремено и медијатор и говорник у разреду, у јавном и приватном животу, на родитељским састанцима, школским приредбама и другим културним и, за друштвену заједницу, значајним манифестацијама. Он не комуницира само са ученицима, већ и са саговорницима у ширем окружењу, што му омогућава стечено образовање које представља трагање за разумевањем смисла и циља живота, не само програмом наметнутих чињеница, ради проналажења исправног начина живљења и опстанка који преноси субјектима у разреду и окружењу. Учитељ оценама вреднује њихов рад и напредовање, комбинујући своја теоријска и практична знања учењем кроз цео и за цео живот, а њега сви са којима комуницира. Резултати његовог рада, способност расуђивања, разум и интуиција, под надзором су средине у којој живи и ради. Ученици са посебном пажњом прате његове навике, сваки покрет и изговорену реч, размишљајући заједно са родитељима од коликог је значаја његов утицај на оплеменевање људске природе у времену драматичних догађаја које глобални свет трпи.

На формирање ученикове личности наставник делује својим говором, радом и укупним понашањем (Смиљковић, С., *Годишњак Српске академије образовања*, 2009: 815-822). Колико ће освојити наклоност ђака и животног окружења, зависи највише од њега, јер ученици за своје узоре узимају само наставнике којима верују, које поштују и којима се диве. Знаменити Марко Фабије Квинтилијан (35-96.н.е.), који је познат по књижевном и педагошком раду, у свом делу о говорништву са посебном пажњом говори о моралном лику наставника: „Нека учитељ сам нема порока, и нека их не трпи од других. Нека његова строгост не буде мргодна, а љубазност не буде попустљива, да не би отуда поникла мржња или омаловажавање. Нека буду дужи разговори о моралном и добром, јер што чешћа буду саветовања, то ће ређа бити потреба за казнама. Учитељ да не буде раздражљив, али у исто време да не гледа кроз прсте онима које треба поправљати. Нека буде једноставан у предавању, стрпљив у раду, да се више труди, него да захтева. Нека радо одговара онима који питају и нека поставља питања ћутљивима. У похвалама да не буде исувише тврдица, али и да не буде сувише раскошан, јер прво одузима вољу за рад, а друго порађа безбрижност. Сваки дан нека он каже ученицима нешто што ће им остати у памћењу“ (Квинтилијан, 1967: 125-126).

Да би одговорио свим захтевима које савремени програми о образовању и васпитању постављају, наставник може носити епитете високообразоване личности, то је човек који воли свој позив и оне које васпитава, уметник речи и креатор, свестан свог позива и одговорности коју преузима у подизању младих нараштаја. Да би задовољио набројане, и друге критеријуме, наставник мора непрекидно да се усавршава и подиже ниво свога

знања у оквиру различитих духовних дисциплина, пре свега из књижевности и језика, да прати достигнућа савремене стилистике и реторике, осавременује методе и начине у образовању и васпитању младих генерација.

Улога наставника мери се његовом одговорношћу у формирању личности ученика, нарочито у оној фази живота када се на њега може трајно утицати. Подстицањем ученика да радом и одговорношћу постану самосвојне и образовне личности, способне да уроне у свет књижевног дела, и светове других уметности и наука, наставников рад води савременим стремљењима васпитања и образовања.

Данас се учитељи и наставници образују на факултетима где се посвећује знатна, али још увек недовољна пажња култури говора. Да би учитељ или наставник био истински узор својим ученицима, поред неопходног знања, мора испољавати висок ниво елоквенције неопходан за комуницирање и придобијање њиховог поверења. Притом, ваља знати да су прве године школовања у основној школи полазна основа у свеукупном развоју личности, нарочито у развијању њеног језичког осећања. Смиљка Васић истиче да се „говор најбоље и најлакше савлађује баш у периоду детињства." (Васић, 1991: 45). Улога наставника у том случају добија још већи значај.

Учитељев пут до схватања суштине савремене наставе није лак, али могућности су бројне, што зависи од његове љубави, знања и креативности (Смиљковић, 2010: 271-279). Предлажемо, из тих разлога, неке од путева којима ће се откључати значења књижевних дела за децу, открити функција речи као медијума у успостављању комуникације на релацији наставник – ученик. У том тумачењу текста и језика неопходна је промена „модела читања“ и говорења о њима како би се емоционалним доживљајем доградило дело и схватила улога језика.

С обзиром на то да ново време прати и промене у психофизичком свету деце, реципијената књижевно-језичког градива, залажемо се да се на примерима најновије књижевне продукције за децу, обogaћене мотивима савременог, подстиче радозналост деце како би активно размишљала о проблему и заузимала одређене ставове о томе.

Тежња савремене школе састоји се у тражењу најисправнијих путева који ће ученике водити до интересантних језичких појава и законитости. Над неким појавама у језику писаца ученици ће се помучити, али ће схватити да до разумевања текста и решења морају доћи.

Књижевна дела за децу допуштају слободу ученику током процеса сазнања, а показана сазнања омогућиће наставнику да усмерава ученике ка даљим активностима. Радост откривања језичке загонетке књижевног текста представљаће језичку мотивацију за даље учење језика и повезивање садржаја прочитаног.

Сталним слушањем говора, звукова у говору при гласном читању делова књижевних текстова, ученици ће богатити свој речник, па, самим тим, и јасно одговарати на постављена питања о јунацима, догађајима и доживљајима; постављати питања у складу са својим способностима и интересовањима; причати, препричавати, скраћивати и проширивати текстове; сликовито изражавати доживљаје.

У раду на језику књижевних текстова залажемо се да ученици не гомилају само податке и памте чињенице, већ разумеју написано и доносе одређене судове о томе (Смиљковић 2010). Зато је тежња да се методе и средства рада осавремене, поступци у проучавању књижевних дела правилно одаберу, како би се омогућило активно стицање знања са практичним функцијама. На тај начин ће ученици оформити своју мисао да је лепота написане књижевне речи трајна јер у њој живи језик. Занемарена је прилично и употреба речника, а књиге речника представљају специфичан знаковни и значењски систем који открива сву сложеност и богатство језичког блага, како стандардног књижевног језика, тако и дијалекта. Најзначајнија вредност свих речника је – реч. Да није речи, објашњења многих појава и догађаја би пресакхла и нестала, духовност времена ишчилела. Речи су и боја, и звук, и знак. Знаци у речнику фигуративно бележе човеково постојање, мишљење, мудрост и филозофију. Њихово место у језику народа је средишно; рухо којим су одевене је раскошно; звук којим су створене специфичан је јер одзвања у простору и времену. Многе речи речника задиве својом старином, али и нађу место у контексту савременог израза. Оне тај језик оплемењују, подмлађују се у њима и чудесно зазвуче. Проговарају новим истинама и новим тоном. Свако од нас ужива у њиховом читању и открива загонетне светове предака. У световима предака проналази зрнце мудрости из живота, хуморно објашњење појава и догађаја, сећања. Речи ишчезле из говора подстичу на ново трагање по њима и њихово склапање у богати мозаик.

Ученици – сарадници у настави

Савремено друштво које се заснива на поштовању људских вредности омогућава деци да кроз образовање и васпитање размишљају, истражују, процењују и проналазе одговоре на питања која се не могу научити само из књига. Ново доба, у зависности од националних потреба земље, захтева да се на најбољи могући начин подстиче индивидуални развој ученика, како би се, у зависности од способности и интересовања, припремили за живот и потребе заједнице. Учење за квалитетнији живот и његову организацију има превагу над учењем за задовољење критеријума ради добијања дипломе.

С обзиром на то да су ученици корисници знања наученог из обавезног програма, и знања стеченог у самосталном раду на самообразовању, школа, породица и средина обезбеђују им психички, физички, социјални и емоционални развој. Тиме се подиже квалитет образовања, између осталог, остваривањем позитивних исхода унапређивањем стандарда развоја ученика и повећања компетенције наставника. У учењу путем нових метода, у интерактивном односу ученика у добро познатом троуглу ученик – наставник – градиво, вишеструко се ангажује мисао, чиме се испољавају потребе бића у развоју.

Интегративним садржајима који се повезују са стварним животом и његовим захтевима, ученици уче како би подигли креативност, читају ради откривања вредности књижевних дела, слушају музику и проналазе у њој сопствени звук. Тиме се буди радозналост за сталним проширивањем или продубљивањем знања, док се дијалогом или монологом открива личност у детету. Праћењем напредовања препознаје се сензибилитет његовог бића, за шта треба много стрпљења и рада родитеља и наставника, као и љубави и разумевања неопходног детету савременог света.

Деца уче кроз сарадњу и интегрисане активности, те на тај начин испољавају себе и свој психофизички свет који је био, и сада је, оптерећен различитим супротностима у понашању и схватању света у коме одрастају. Ученици су срећни када их уважавају у породици и школи, само у таквој ситуацији могу да мисле логички, да своје идеје изражавају матерњим или неким страним језиком. У позитивној и пријатној атмосфери која се ствара у школи, деца могу да мисле и решавају задатке и проблеме који им се постављају, да разрешавају или доприносе својим понашањем разрешењу непријатних ситуација, насиља које своје клице зачиње у породици или окружењу. У томе им помажу, између осталих, књижевно-уметнички текстови у којима преовлађују чудесно-фантастични или поетско-симболични елементи, хумор и игре којима се подстиче машта, развој говора, култура слушања, социјалне и друге вештине, које су детаљно прецизиране појединачним програмима.

Кроз подстицање маште и замишљања ситуација, деца размењују своја виђења света и појава са осталим учесницима образовног процеса, а све то испољавају мелодијом, језиком, цртежом, покретом, имитацијом или сценским наступом. У таквим ситуацијама, за које треба створити позитивни амбијент, ученици формирају свој логички систем, себе вежбају да концентрисано мисле, уче и савлађују градиво самоиницијативно и без препрека. Притом показују смисао или знаке даровитости за одређене области или врсте уметности. Тај свој идентитет који и они препознају, настоје да заштите, покажу резултате, чиме стварају одређену сигурност у сопствену личност.

Кроз игру са вршњацима, играчкама које покушавају да анимирају, деца развијају комуникацију, богате теме о којима доносе своје судове, проширују лексику и реченицу, позитивно користе своје слободно време. Ни у једном моменту радознано дете нема пауза у свом развоју. Такво располагање временом одређеним за игру омогућава саморазвој уз самоиницијативност и лако уклапање у ученички колектив, а потом и у средину која, такође, поставља своје критеријуме. Свему томе доприноси све већа аутономија школа, која подразумева организацију васпитно-образовног система у складу са потребама и могућностима средине, начина живота и језика комуникације. Таква мисија школе се постиже систематичним радом, повезивањем стеченог школског знања са реалним животом, сталном провером квалитета рада, повезивањем знања више дисциплина, а то је најнеопходније чинити у млађим разредима основне школе. На тај начин знање има своју функцију

не само у школском систему већ и у развоју личности ученика, стварању радних навика, припреми за тимски рад без којег се не може остваривати визија и мисије савременог образовног система.

Организација школе у одређеном региону огледало је начина рада, мишљења, креативности. Губљење граница, симболично речено, омогућава бољу и другачију међукултурну и међујезичку сарадњу. Тај процес, путем интерактивног учења и сарадње, омогућава оригинално и креативно исказивање учесника образовног процеса не само ученика већ и наставника. Често се у науци о настави истиче синтагма *школа која учи* из разлога што развој друштва подстиче преиспитивање многих закона и теорија које су изашле из контекста времена. У овом случају, преиспитују се садржаји програма, методе, облици и средства рада, вредновање, функције знања и компетенције ученика, наставника и школе у целини.

Образовни системи школа Балкана и Југоисточне Европе за своје програмско гесло узимају три значајна питања: *Шта желимо да остваримо новом концепцијом програма? Зашто томе тежимо? и Како ћемо остварити садржаје?* Добро схваћена визија школе допринеће остварењу њене мисије која је формулисана кроз квалитет стицања знања и поштовање општехуманих вредности, без којих се живот индивидуа на земаљској кугли не би могао замислити. Поред осталих активности, набројане вредности савременог образовања не могу се замислити без културе и дисциплине понашања кроз интерактивни однос родитеља, наставника и ученика. За ову прилику покажемо у чему је суштина проналажења веза у језику и књижевности на делима намењеним деци.

Матерњи језик којим дете од своје прве године исказује различита осећања и сазнања треба на специфичан начин неговати, богатити, ослушкивати мелодију и ритам. Тај језик учи животу, богати емоционалним свет деце, проширује сазнања. Поред породице у којој дете учи говор и стиче прва сазнања о свету, задатак је учитеља да поступно, уз помоћ познатих бајки, прича и песама, указују на значење речи и могућности којима се могу исказивати осећања или описивати различите животне ситуације кроз разговор, сценски говор, монолог или писани текст. Тиме се оживљава атмосфера у учионици, нарочито читањем чудесно-фантастичних текстова-бајки и басни, а речи и њихова боја, ритам и звук подстичу децу да размишљају, прихватају интересантне мисли како би их у погодној ситуацији на часу или слободном разговору искористили. На оваквим и сличним примерима језик се сагледава као говорна акција јер ученик доживљава свет око себе, упија и оно што је правилно и оне елементе језика које у средини чује, а које се са нормама језика и правописа.

Поступак којим треба увести ученике у свет знакова данас је много другачији с обзиром на то да је интензитет развоја друштва омогућио нову научну и образовну технологију, међу њима – аудио-везуелна и остала средства масовне комуникације. Савремени облици рада, уз коришћење различитих медија, омогућавају интензивнији доживљај уметничког текста, рецепцију језика и речи у њему, учење кроз игру мисли, слика, вирту-

елних ситуација, сценски исказ. Игре речи којима се ученик служи у дијалогу са родитељима или вршњацима указују на специфичан начин, пут до смисла: омогућавају му да самостално покуша да напише и размишља о значењу и значају написаног, употреби синонине, препозна страну реч и израз у матерњем језику, продужи започету причу или начини нову. Присуство текста којим се карактерише одређена ситуација омогућава ученицима да доживе оригиналност језика.

Стваралачком поступку, на часу редовне наставе и у слободним активностима треба дати посебан акценат. Уколико ученик своје знање уме да примени, искористи и објасни одређену појаву, поступак интерактивног рада даће резултате. У том сазнајно-методичком процесу велику улогу има учитељ или наставник. Низом мисаоних операција кроз које учитељ проводи ученике омогућава им да мисле у сликама, пишу писмене саставе, организују говорне вежбе, схватају да књижевно дело које је предмет њиховог интересовања представља специфичну комуникацију из које израњају загонетке језичко-књижевне природе.

Оваквим односом ученика и наставника према језику и књижевности омогућиће се сваком ученику да нађе себи одговарајуће место у наставном процесу, одреди свој положај и улогу. Естетске вредности које ће ученик препознати и примити читањем и говором допринеће да се код њега формирају појмови о укусу и карактеристикама песничког језика. У тој интеграцији са одабраним књижевним текстом ученик почиње да управља речима дочаравајући, притом, своје духовне светове. Слободно и безбрижно моћи ће да се креће у сусрет песничкој игри створеној у песми, причи, бајци или роману. Као што јунаци ових жанрова трагају за пријатељима и решавањем загонетки, тако и ученици осмишљавају своје тајне путеве и допиру до духовних лепота које ће их оплеменили. Никада на том истраживачком путу ученика не напушта текст писца, нити учитељ који помаже да догради и домашта оно што га је узбудило и понело чудесном свету књижевности и језика. Речи и сазнања учитеља и књижевника за децу, као споне, омогућавају да се нејасноће отклоне и формирају јасни и прецизни ставови и појмови о језику.

Захтеви наставног програма иду ка стварању креативне личности ученика, а у томе велику и незаобилазну улогу има облик самосталног и стваралачког рада, како у интерпретацији књижевно-уметничких текстова различитих жанрова, тако и у сазнавању језичких законитости које су непрестано подложне променама. Својом духовном енергијом којом их усмерава, учитељ омогућава ученицима да досегну до значења речи књижевног дела и схвате поруке и симболе у зависности од циљева и исхода програма. У том процесу, рецепција и доживљај су индивидуални, а ако се на часовима, коришћењем иновативних облика и средстава рада, успостави добра комуникација на релацији писац – књижевно дело – читалац, створиће се могућности за ново читање, тумачење и доживљавање симболичке књижевног текста и његовог језика.

У настави језика и књижевности могућности за стваралачки и истраживачки рад су неограничене те допуштају наставнику да за време часа одреди онолико времена проблему колико је неопходно за усмеравање ученика ка проналажењу путева који воде решењу. Учитель, у складу са својим компетенцијама, поштује психолошке основе учења, мишљења, говора деце како би се постигла разноврсност у раду и подстакла истраживачка клица која ће изнедрити нову мисао. На тај начин развијаће се ученикова личност, истовремено ће се подизати квалитет и ток развоја његовог стила изражавања и опште културе. Неговањем говора, слушањем сопственог и туђег, отклањањем сувишних речи, правилним записивањем и уношењем нових речи у активну службу, ученици ће откривати себе и своју личност. Од самог почетка учења писмености, учитељ уводи ученике у тајне писања и правилног распореда језичке грађе. Почети су тешки, а план који учитељ састави заједно са ученицима помоћи ће да се најосновнији принципи у писању прихвате и поштују. Тема је полазна основа на коју ученици у своме писању треба да одговоре. Правилно формулисана тема мотивише ученике да своју пажњу и мисао усмере материјалу који ће најбоље доказати. Писање ће бити успешно и умешно уколико ученикова мисао, исказана бираним реченицама, стално напредује ка циљу који поставља тема. На тај начин ће испунити захтев равномерности у писању састава: свакој мисли посветиће онолико пажње и простора колико њена важност захтева.

Најбољи пут којим учитељ може допрети до децјег доживљаја света је језик којим ученик саопштава ток својих мисли, богатство лексике и њене мелодије. Проницљив и креативан учитељ настојаће да свакога часа и свакога дана обогати децја сазнања буђењем радозналости, препорукама нових издања књига за децу, најновијих бројева децје штампе, разгледањем изложбе књига познатог писца, сусретима са књижевницима и њиховом живом речју. Непоновљив је доживљај сусрета са човеком који ствара за децу, који се са децом дружи уз песму, причу и роман. Он поклања свој стваралачки дух и део себе деци како би их насмејао, оплеменио и обогатио њихов децји свет. Тај песник који у сусрету са децом подели своју радост и бригу, насмеје се и нашали, може подстаћи скривене клице из којих ће настати децја књижевно-језичка остварења. На таквим сусретима ученици потпуно предају своје мисли и осећања књижевнику, живе једно кратко време у свету литерарне речи, осећају аутономију песниковог духа, покушавају да разумеју себе.

Одмереност и стрпљивост у раду са децом, интеракција са окружењем, способности учитеља да код ученика развије језичка и друга осећања, његова култура у ширем значењу речи, обећава да ће генерацијама које су му поверене даривати здраву мисао и лепоте до којих се долази упорним претраживањем језика књижевних дела и мисли великана писане речи. Свако ново читање уметничког текста и разговор о њему са учитељем и вршњацима као партнерима у одељењу, представља ново виђење догађаја и проблема, богатство више. То сазнање остаће у човеку као непроцењиво благо духа обогаћеног играма детињства. Многа духовна богатства, подстакнута

читањем, добијаће нове облике, другачије тонове и сасвим нова виђења живота. У томе би се састојала суштина интерактивног односа ученика, не само при процесу учења језика на примерима књижевних дела, већ и укупног градива с циљем развоја психофизичке индивидуалности.

Закључак

Организација савремене наставе захтева образованог учитеља који ће током студија на учитељском (педагошком) факултету настојати да савлада своју струку – будући позив на основу утврђених и проверених научних чињеница предмета из којих ће изводити наставу у основној школи и искустава наставне праксе. Као што се у савременим педагошко-дидактичким дисциплинама потенцира развој дејег психофизичког света и индивидуалних карактеристика, исто тако битна је добра припрема студената током студија и, као што истиче Лав Виготски, културни развој студената.

Опредељење за учитељски посао, углавном, иде од жеље будућих студената и љубави према деци, што је потврђено истраживањима у магистарским и докторским дисертацијама, али има студената који не могу наћи себе у послу који су одабрали. Из тих разлога, програми који се остварују на учитељским (педагошким) факултетима, и који су акредитовани, теже да на почетку нивелишу, колико је то могуће, поједине разлике настале различитим врстама образовања у средњој школи. Највише разлика има у начину коришћења језика с обзиром на то да се, осим у гимназијама, језик и књижевност савлађују са мање часова и мање захтева. Ову чињеницу истичемо с разлогом, јер је први предмет у наставном програму основне школе *Српски матерњи језик и књижевност*, и остали који се савлађују интегративно. Поред тога, познавање специфичности развојних карактеристика ученика са педагошко-психолошког становишта има значају улогу у развијајућој и стваралачкој настави. Кроз рад и активности ван наставе, студент на наставној пракси, и наставник током укупне организације ваннаставног рада, прати развој мишљења, маште, памћења ученика и могућности повезивања стечених представа и појмова конкретног предмета. У томе велику улогу има савремена педагошко-психолошка и методичка литература која потенцира и захтева и од студента и од детета развој појмовног мишљења којим ће се савлађивати и стварати начин и стилови решавања проблема, како би се на тај начин развијале метакогнитивне способности усмерене на садржаје који се остварују у основној школи.

Када се говори о наставним садржајима предвиђеним програмом основне школе, може се рећи да они имају за циљ подстицање ученика на стварање како би динамика наставног процеса имала свој ток. Самим тим, студент који организује час током праксе својим стеченим знањем, маштом и стваралаштвом директно може да утиче на децу, да их мотивише путем разноврсних креативних радионица у учионици или ван ње, у лет-

њој школи, секцији, или школској представи. Притом, студент, заједно са разредним учитељем, прати развој језичког сазнања и процеса. Спојем радозналости, воље и хтења да себе обогате вредностима које пружају васпитаници и наставни поступци којима се садржаји презентују, студенти се оспособљавају за извођење различитих облика тзв. кооперативне наставе, између осталог, да прате развој и врсте даровитости и заинтересованости деце коју су на том раном стадијуму препознали, усмеравају или коригују процес учења и подстичу разноврсним идејама.

Литература

1. Васић, С. (1991). *Вештина говорења*. Београд: Педагошка академија за образовање учитеља.
2. Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
3. Вилотијевић, М., Смиљковић, С., Јањић, М. (2008). *Индивидуализована настава српског језика, I-IV*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
4. Смиљковић, С. (2002). *Настава српског језика и књижевности I*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
5. Цветановић, В. (1996). *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*. Београд.

Stana Smiljkovic, Ph.D.

COOPERATIVE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER-TRAINING FACULTY STUDENTS AND PUPILS IN DEVELOPING CREATIVITY

Abstract: *Cooperative function of students – future teachers and pupils includes accepting and transferring knowledge to others. For this reason this paper deals not only with the need for education of future teachers who will conduct educational process in primary school, but with the necessity of motivating pupils to acquire certain contents they are interested in. Thus, learning will enable spiritual enrichment through thinking, deliberation, research, valuation. By learning through cooperation children express their psychical world by speaking and other means of expression. This paper aims to point to specific methods and forms of work directed to organization of oral and written creativity of pupils in classes of optional activities.*

Keywords: *cooperative relationship, students, pupils, creativity.*

Assoc. Prof. Teodora VALOVA, Ph.D.
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Pedagogic College Pleven, Bulgaria

ONLINE PROJECT-BASED APPROACH IN PRIMARY LEVEL APPLYING THE PRINCIPLES OF MULTIPLE INTELLIGENCES

Abstract: *The article focuses on using the principles of multiple intelligences into learning. The aim is to trace the development of all intelligences in students by involving them in the appropriate practices and exercises. Aiming to better preparing children for the educational standards of living and working in the 21st century, the article tries to create effective "bridges" using project-based approach and interdisciplinary online network for teachers. The article covers some of the available project resources for teachers and students that can be used in the classroom. The approach is presented not as a technique of teaching, not as a method and not associated with learning styles that are kind of training strategy, but rather as a way to help teaching and gives students a choice, customization and solution of a variety of tasks using authentic materials. Teachers are supported to find ways to engage students in the creation of "learning skills" that are necessary for a deeper understanding of the learning context. It is difficult and requires a lot of time if the teachers in each lesson plan to include all intelligences, but the lessons could be planned so as to develop one or two of them according to the targets, in each grade to focus on one or the other of intelligences.*

The key concept of using the online approach is to encourage students to understand better what they are learning.

Keywords: *multiple intelligences, project based approach, on-line projects, learning strategies.*

Introduction of new approaches for the management of knowledge can be seen as adding of new tools with specific features or benefits to existing already methods and organization of the educational process. This report presents the integration of children and students in various productive activities, providing environment for the expression of ideas, thoughts, feelings, experiences and reflections. One of these activities is an online project-based approach. It updates much of the knowledge and skills that children learn in the primary age or are interested to learn. In this line of thinking, if we connect skills and opportunities of communication between people and knowledge that modern democratic society needs we will find that the idea of project-based activity focuses on the development of different types of intelligence. They can analyze like a basis for the development of intelligence as a complex phenomenon.

The report addresses the following topics:

- The Multiple intelligences;
- Co-operation of the various intelligences;
- Online Project-based approach and ways to present educational content;
- Theories of Colic by H. Gardner in the virtual classroom.

What you hold in your hands you also have in your head

If we want to understand what the Multiple Intelligences (MI) theory is all about, Kjeld Fredens advises to do a small experiment and keep the eyes wide open. The task: try tying a bow in shoe lace and answer the question how you did it.

It is a complicated process, but practical examples are important in terms of how well we remember and understanding things.

Very important question is how do children do it, because in fact they just do it. They have chosen a much wiser solution – they think with their bodies. The human brain is much wiser than we think it is. To explain this, we should answer the question:

What is the intelligence?

Intelligence is not something we possess. It is something we do. The theory of the constructivism reminds us that children think with their whole bodies. They cannot stop themselves. But adults forget how to do it. When children go to school they are asked to sit still and behave, because it's time to learn to read and sums. Let us return to the modern school, which continues to offer children learn sitting still, because according to the system and the organization of learning activities is the main way to acquire any kind of knowledge, defining intelligence as a complex phenomenon. Accepting the view that children think with their bodies if we draw a child we have to present him with big hands, big tongue and a small head.

In the contrast to the theory of constructivism of development, adults have their own system: to develop first the head, then the body. Children, on the other hand are equipped with an inclination towards the opposite: first the body, then the head. It should be noted that children are right. Namely the practical experience they gain through their bodies and hands, is the basis of their development.

Have we several intelligences?

The brain has a rather specific function for us: It provides us with many different ways of thinking and, as a result, different ways of carrying out a single task.

Multiple Intelligences (MI) theory has been around since 1983. According to the development psychologist Howard Gardner, people possess at least eight intelligences. One of those is Bodily/Kinesthetic Intelligence. The others are: Musical/Rhythmic; Mathematical/Logical; Interpersonal; Intrapersonal; Verbal/Linguistic; Naturalist; Visual/Spatial; Existential

All are expressions of different ways of thinking. But they also work together. The things we learn with our bodily-kinesthetic intelligence are to a large extent, the basis for development the other eight intelligences.

Let's think about of the brain as a chest with several drawers. The top drawer is "body", followed by the other intelligences. Each drawer has its own ideas how to work things out. So the same thing can be assessed in eight different ways, depending on which drawer you open.

Intelligence have the following general characteristics:

- They are set in all men, but to varying degrees;
- They are a product of nature, but also of education;
- They are universal and autonomous;
- Can develop lifelong learning;
- Work together, not in isolation from each other;
- Include different sub-skills;
- Always there is a predominant type of intelligence.

Things we learned with body-kinesthetic intelligence are largely based on the development of the other seven intelligences.

It is important to underline that the same thing can be evaluated in eight different ways, or to propose nine different ways to resolve it, depending on what drawer is opened.

Gardner (1983) emphasizes that intelligence is most accurately thought of as a potential, and the various intelligences are sets of “know-how” - or ways of doing things. Most culturally valued tasks involve putting more than one intelligence into practice.

The definitions describe intelligences and the related occupations also directions intelligence might take. These are by no means the only examples, nor does the development of any intelligence suggest the exclusion of others. All healthy people possess all the intelligences, which they blend in various ways when they create products or perform meaningful roles or tasks.

Given the subject matter, it is important to analyze how the different intelligences work individually and together.

Let us take a perfectly ordinary CUP as an example. On a bodily-kinesthetic level, we can learn to stretch out for it, lift it, lift it and guide it to mouths. We express this bodily-kinesthetic knowledge, or a memory, when we mine the act of drinking out of a cup. It is on the bodily-kinesthetic level that we know what feels to touch a cup is. And we have an idea of how much strength we shall need to lift it. The muscles flex only a little if it looks light. If it becomes apparent that it is, in fact, much heavier, more strength has to be applied.

We use our spatial intelligence when we note where the cup on the table, when we see that the handle is turned to the right and when we close our eyes and imagine what a cup looks like. We see three dimensionally when we use our imagination.

Musical intelligence recognizes the cup by the sound it makes. If we hit cups with different levels of liquid in them with a teaspoon, there are clear differences in the noises they make: we can also hear full they are. People who play tunes on glasses change the notes they make by varying the quantities of water they contain.

The linguistic perception of cup, on the other hand, is the expression spelt as C-U-P. You cannot drink out of this expression. But it is because we have tried drinking from a cup, we know that it means three letters: C-U-P.

Using logical/mathematical intelligence, you can calculate the area of saucer. And the volume of the cup can be expressed as a formula.

Following these examples, it means that all the intelligences work together. They are a manifestation of different ways of thinking, but they work together and show the human activity that is observed two fundamental complex:

- Indicative complex
- Managing complex (Valova, 2009).

The link between them is the word. The basis of spatial orientation stands construction and use of mapping idea. To build such a schematic image of the mind uses spatial cues. In turn solve practical problems necessitates speech activity.

The linguistic intelligence includes skills related to reading and writing, speaking and listening to the speech. In particular, it consists of "sensitivity" to the meaning of the words in the ability to follow the grammatical rules to capture the right metrics and sounds of words, and also to differentiate the functions of language - to stimulate, to transmit information or to cause delight.

Different types of brain functioning explain the existing way of understanding a specific learning context. This is not the presence and absence of relevant skills; this is a property of the brain. The thinking is a very complex activity. Medicine is focused on the construction of the brain and its functioning process is studied insufficiently. There aren't incapable people. There are only people which brain functions differently way.

Mankind is divided into two unequal parts: the left and right-handed people. Left hemisphere is responsible for analytical and logical thinking, and for the speech. It allows us to appreciate the events and phenomena, that is, to make the world understandable and predictable. It connected our positive feelings. The right hemisphere is responsible for imaging, creative thinking and intuition. Thanks to him we dream, fantasize and perceive new information. It connected with our negative experiences.

For the majority the leader is the left hemisphere. Therefore between us are so many rational people who don't at all easy to accept their emotions and trust them. Artists, who are thinking in images, are a minority. They are dominated by the right hemisphere.

We would not be able to perceive the world in its fullness, if logical and rational left brain was not working in tandem with the intuitive and emotional right.

Without considering the individual characteristics of cognitive processes of students, if the school of yesterday focused educational process primarily on students with verbal and logical perception of the world, with a dominant left hemisphere. [15]. This, in particular, to the fact that back in the XIX century. Reassessing the role of the left hemisphere and logical thinking, school teaching methods train and develop mainly only the left hemisphere.

For a long time, the main objective of training, in particular, the teaching of mathematics was the development of logical thinking, the development of analytical skills, that is, to focus attention on the development of the functions of the left hemisphere. The re-evaluation of the role of the left hemisphere and logical thinking leads to the conclusion that teaching methods in schools are directed to develop mainly left hemisphere. On the other hand, it should be bor-

ne in mind that the right brain is responsible for Creativity, Intuition, Integrity. The implementation of pedagogical interaction in the modern classroom (in which students use multimedia devices and Internet tools) make a change into approaches to teaching and the curriculum becomes more challenging than ever.

It is a fact that the increasing popularity of the various educational networks undoubtedly makes current issue about possibilities for integration of Web 2.0 tools in teaching Bulgarian language and literature. Consequently, the two actions are viewed as two aspects of the same (един и същ) process.

The big exponential explosion of technologies

Last decade Web 2.0 "virus" spread in politics, communication, economics, education - it holds many advantages and disadvantages, but it has a huge bonus that creates the potential for more - more to know, more to reading, more to listening to the music, more watch video, longer – to be a fashionable person.

Technology is developing, not as an end in itself, but to help people live better. They develop driven by the challenges that still exist in other areas. Technology is changing the world around us very quickly and almost imperceptibly. Surely they optimize the learning environment and reduce the need for various items related to paperwork and repetitive activities. This should not be seen as a threat to educational institutions and teachers, but as development potential. Human potential that has been involved in administrative work can be directed towards intellectual activity. Schools can invest in innovations that make them more competitive, successful and prepare students with skills for life.

This way the information technologies can redirect intellectual potential, energy and time which can be directed towards making the educational materials more efficient, so that it can develop and encourage the intellectual potential. This way the teacher will have more certainty, that the knowledge is presented in a way, which will allow every single child to understand it better and to make it his own. This way it can turn into a field for the development of new skills – skills necessary for the real life. That way the schools can invest in innovations, which can make them more competitive, more successful and more capable to provide students with 21st century skills. That gives an opportunity to release the potential, which can be constructive and it can even be directed toward additional motivation of the teaching staff.

Nowadays, information technology is at the heart of any innovation in every area of the world around us and mankind is so advanced due to technology. If teachers want to have a chance to affect different areas of human society, information technologies make this possible.

Surely we can mention three shortcomings of innovation in the modern world:

Communications - Over the past decade transformation of human communication occurred, enhancing the symbiosis between man and new media. Today society is dealing with a super modern technology in every area that facilitates efficient access to information and communications related to their incredibly rapid spread while reading remains a "slow" media.

Globalization - Globalization has never threatened on this scale the identity of users as today. Also, never before human beings have been so eager to express and defend their individuality.

Educational content - There is a tendency to adopt a relatively large amount of information which, however, has less meaningful messages in contrast to the future integration and implementation in society. With the development of social networks it requires minutes to reach the information that produces as a result sometimes superficiality and lack of analytics. In the age of digital society where vast amounts of digital information and images daily reach students, as fundamental to evaluate the ability to find, filter, to understand, analyze and interpret the increasing flow of information.

It is therefore important to focus on how and who will perform the change so that students can fully communicate through new media and simultaneously to train. It is important to find working approaches that suggest how addiction to the Internet and entertainment offered by the global network can be used to support learning.

Educational paradigm: Teaching – Perception

The school of yesterday was a much more conservative institution than the modern democratic and market economy society; in this respect having the consequence that school still mainly works with the traditional means, words, pen, paper and books.

The modern society is dealing with a super modern technology in every area that facilitates efficient access to information and communications related to incredibly rapid dissemination. New technologies, here we can easily think of physical equipment like Computers, Multimedia, Smartphone, iPhone and Facebook and of methods like Group-work, Team-work, Project-work, Role play, Critical thinking as well as many other methods useful in learning processes in different relations. The increasing popularity of the various educational networks undoubtedly makes current issue about the possibilities for integration of Web 2.0 tools in education. A. Gilleran(2006) characterized as follows integration of technology in education: "One of the most interesting aspects of ICT is its 'a-cultural' nature, it is not of itself rooted in any culture, but can enable the transmission of culture in a meaningful way." Collaborative learning may take place in any school. However, ICT helps pupils to organize themselves and to facilitate a continuous communication between them. Moreover, team work also means not to always work together in the same classroom but in different places. The challenge for independent learning and motivation are increased: ICT makes lessons more vivid and motivates pupils through experimental and active learning.

Next example is to point out an example of how to use the computer technologies and group work in solving practical tasks in the tuition in math: the studying of percentages and fractions. The teams craft unique products such as prisms, pyramids, rectangular parallelepipeds, cylinders and other figures, just

with the use of coloured cardboard, plasticine and wooden sticks. The elaboration of cakes and pizzas from plasticine is always an interesting homework for the children. And while in class, separated in groups, they cut them in even pieces, depending on the given task. That helps them easily comprehend common fractions, part of a whole number or percentage. We think with our hands when we build different 3-D shapes. The things which can't always be shown with first-hand experience can be demonstrated with the computer.

Another example: Examination of the body volume in class in Man and Nature, geography and economics makes cross-curricular relations to art, technology and Design and technology. Students get a visual idea of the size of one cubic meter, 1 cubic dm, 1 cc and their inter-relationships. Arranging cubes in a box to determine their volume, a realistic idea of the spatial units and volume is acquired; also they make difference between cubic, square and linear units. Demonstrations on PC also help understanding of the links.

Next example is the project "Colored rhymes." It is related to the theme for the second grade of primary school: "Making poems. Compose rhymes, riddles and chants". The activities are planned for a long period during the school year. The project implements educational standards of the subjects "Man and Nature", "Bulgarian language and literature", "Music", "Art", "Design and Technology". The activities are varied: to create drawings, photos, search information on the Internet, making objects in, problem solving in mathematics, information technology, manufacturing drawings or text documents on the subject. The project grounds on the theoretical and practice-applicable plan to facilitate the essential problem about reading illiteracy. Different activities want to prepare children to be lifelong learner and to enable our pupils to develop cultural diversity and cohesion. They need to accept the differences between our cultures such as language and religion, whilst acknowledging the similarities such as literary heritage and cultural history. Children and teachers gathered around the four main objectives of promoting reading:

1. To realize interaction available through intercultural activities such as the perception of fairy tales of different countries.

2. To bring attention and raise the awareness of children to books and reading, to provide solutions, useful resources and strategies that can be used in everyday life.

3. To unite the efforts of three communities: teachers, parents and children to build respect for the books from the kindergarten and to develop elements of literacy from early childhood.

4. To trace connections between communications with WEB 2.0 books and communications with paper books. The focus is on supporting activities for creating common books and performances that will contribute to the pleasure and fun from the early childhood meeting with books. According to the idea that learning and reading are two inseparably related activities through tales we unlocked the door to lifelong learning, and created early interests in the book, sustained ability to meet with books - it is essential for development, health and future career in the social environment.

Children love tales and find their emotional response in the drawing. Task is: to draw the images and stories. If after this from all illustrations they have done book, the ordinary motivation is converting and all drawings can be done willingly. Game „alive" images and provides shaped emotional perception. Children can use drawings as a decoration in the corner of the “Little readers”. Drama-games give another idea to make sense of the created image and its purpose - as part of the decor. Through didactic games the teacher can reinforce knowledge objects, their design, colors, and quantities - something important for the process of displaying them. Songs as a synthetic form of art include not only music, but art speech. They affect a child as vivid images evoke a positive emotional attitude. All of these activities support the development of different skills. Also they focus on the implementation of the project plan and the final product - creating a book of poems, riddles, rhymes, chants and illustrated by the students. For the visualization is able to use some of the tools for creating e-books: www.calameo.com, <http://myebook.com>, <http://issuu.com>. Moreover, the book can be prepared for printing the issue, each child receives a final common products.

The use of ICT Tools in a Cross-Curricular Approach to Learning

The execution of that approach can be a challenge. With the next example we can find out why: Imagine a few students who enter a German high school with the same grades (examination marks) from their diploma. Just for one year they have a variety of grades – from poor to excellent. They don't move forward with the same pace and in addition to that some of them are good only at a certain part of the subjects at school, their results variate, they do very well in some subjects and very poorly in others. The interesting thing is that this situation can be seen because of the fact that all the students had the same starting point, the same educational environment and at the same time the knowledge is presented in the same way by all the teachers. That makes us look for ways to create a supporting educational environment.

These examples present that multiple intelligences are unique, like fingerprints and answer the question who is everyone. Traditionally, IQ was seen as an innate capacity - something the men are born with in a given quantity. However, multiple intelligences theory suggests that intelligences can develop and be developed over time. But MI theory suggests not only that people have different interests and abilities, but that it is useful for lifelong learners to develop a range of abilities in addition to those required for reading, writing, and mathematics. In fact, these other intelligences - spatial, musical, interpersonal, intrapersonal, and bodily-kinesthetic - can often create useful pathways into developing essential literacy and quantitative skills, as well as playing valuable roles in their own right.

So in this aspect any idea, a concept, a theory, a subject can be taught in several ways:

Speaking/ Listening/ Reading/ Writing /Metaphors /Practical Activity /Diagrams.

To support the thesis of primacy of practical activities we can point the words of ancient Chinese philosopher Confucius, told more than 2,500 BC: "What I hear, I forget. What I see, I remember. What I do, I understand."

Cross-curricular learning used knowledge from different disciplines or subject matters to explore an issue or solve a problem that is relevant to students' real life. It is learning that seeks to develop awareness and understanding of the connection and differences among subject-matter areas and disciplines in terms of the content they include as well as their particular ways of working and thinking. Proponents of cross-curricular learning argue integrated curricula may help to prepare students for the challenging and multifaceted work environment of 21st century and may facilitate the development of problem solving and critical thinking skills.

Project-based learning provides an ideal pedagogical approach for implementing learning activities that are cross-curricular and student-centered. It used classroom project to facilitate student -inquiry and group learning about a complex issue or problem with the teacher acting as a facilitator. In the context of Project - based learning, students are expected to use technology in meaningful ways to help them investigate, collaborate, analyze, synthesize and present their learning. While a plethora of technology tools can be used to support Project - based learning, such for example course management and learning management software (e.g. Blackboard), web page authoring software (e/g/ Dreamweaver), multimedia software (e.g. Authorware), and instant messengers for synchronous communication (e.g. MSN Instant Messenger), in a remaining of this talk I will discuss the affordances of three innovative technology tools, in terms of facilitating student learning in the context of collaborative Project - based learning.

Teacher's network eTwinning

The modern school partnership can support teachers to make the science with "human" face. And beyond the 'school curriculum' we can focus on the competences in 'traditional' subjects, such as mother tongue literacy, numeracy, knowledge of foreign languages, science and IT skills. The comparison between the school in the industrial era and the modern classroom, fully justified as determined eTwinning portal for teaching interaction that supports teachers to use interactive and efficient approaches for presenting educational content.

- Communicative competence in the mother language
- Ability to learning and gathering information
- Social and civic skills

- Mathematical literacy and basic knowledge in the field of science and technology
- Enterprise and Entrepreneurship
- Digital competencies
- Communication skills in a foreign language
- Cultural competence

In this line of thought should be given at least three ways in which teachers can benefit on Gardner's theory in their classrooms:

1. By assessing and building on students' strengths.
2. By providing different approaches to teaching.
3. By creating an interdisciplinary curriculum.

This raises several questions about the skills that are most needed by the current generation of teachers, with what you know and can, what would make them successful.

One important skill that not only applies to information technology but is universally valid is proactivity. It is a desire to be included in the next new and unknown challenges. Engaging in various challenges, one is not only out of their comfort zone, but an opportunity to learn a lot and meet different people. This is the environment for acquiring new types of competencies of the 21st century: information, communicative expertise. This is a way of adding value to the product and the team, and it inevitably returns to the man himself. New experiences and skills play a positive role when the school has to decide who will be the next school leader, principal teachers or experts. The big challenge for a person is to learn throughout life. We are overwhelmed with information, so learning does not end with school, it starts there. Students acquire basic knowledge and skills that will continue to develop throughout his career. Of course, teamwork and communication skills would complete the three main areas in which a person has to work so as to be successful. This option is allowed in the portal eTwinning. One of the key skills required for dealing with information technology is the development of analytical thinking.

What should be the approach to teaching young people?

First, we treat them as equals, but go beyond, to preserve respect. The next very important aspect is co-operative work. Get them to think as a team and suggest that in order to succeed each member of the team has to achieve a certain level in their business. Let them think, model, paint, recreate or reorganize the team. When solving a task, do not show them the decision but you'd better encourage them to come up with the solution. Another challenge is to solve or do the task themselves. Let's attract anyone to our cause to participate in the learning process, feel part of a team, so that the whole group to move forward. Teamwork allows them to clearly draw purposes, where they are and how they achieve.

Successful strategy at the classroom(results from inquiry: Benefits from the project work)

Activities:

- Be associated with classroom activities / playgroup
- To consolidate and extend the knowledge, skills and competences
- To complement the curriculum

- To provide an interesting way to present terminology and dry material
- To develop communication by direct contact
- To create an environment for integrative and intercultural relations

For the students (results from inquiry: Benefits from the project work)

"Exchange information"

"The subject matter is presented in a different way"

"Instant willingness which transforms the "obligatory" into" desirable"

"Teachers become friends and allies, and we wish to be at school"

"The teachers understand students better and we find similar interests"

"We do things to the best we can and we get confidence"

"We compare and contrast with our counterparts abroad"

"This network does not oblige us but makes us visible"

The results of the project are happy and satisfied students. Modern vision for the world is changing and that affects the specific activity - students meet outside school and overcome the fear of failure, of inability to cope with educational tasks

Encourages teachers to try innovative ways to develop multifunctional learning and cooperation skills, while familiarize students with ICT.

What new dimensions does our work have as teachers as a result of our activities in the social network eTwinning?

- Systematic, consistent way to achieve the goals
- New methods and approaches that break stereotypes in the classroom
- New tools for education - individual approach
- Change teaching methods for lesson units
- Develop language and digital skills
- Provide informal contacts with colleagues
- The teacher becomes the object of investment
- Provide access to practical work
- Motivate career and personal development
- Deepen professional skills of users – building up to make them active project managers
- Improve communication skills within the school environment - teamwork
- Build personal qualities - assertive, ambitious.

Conclusion

At the end of the report if return for a moment to the shoe lace we can note that adults can easily tie the bow. They know how to do so on the bodily-kinesthetic and spatial levels. If we now want a robot to do the task, it will require a logical/mathematical programme in its memory. This, in turn, requires that we can explain the process and transfer it to the robot's brain before it can tie the shoe lace. If we succeed, the robot will probably only be able to tie laces in

one way with the prerequisite that shoe is precisely positioned. That is probably why robots do now use shoe laces. The Multiple Intelligences are both separate and interdependent. Put in another way, the development of intelligence is based on the others.

References

1. Gardner, H. *Frames of mind. Basic books*. New York, 1983
2. Gilleran, A. http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/general/pag_i.pdf, 2006, p. 16.
3. Fredens, Kjeld. *Why are Manipulatives an Essential Element in the Learning Process of Children*. Bilung, 1990.
4. Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Learning Networks, Networked Learning. *Communicar*, 19(37), 55–64.
5. *Today's and tomorrow's challenges and opportunities for the teaching profession. Opportunities for the teaching profession*. European Schoolnet (EUN Partnership AISBL), Brussels, 2012.
6. Valova, T. *Online strategies and techniques for developing communicative competence*. NIMA, 2009.

Доц. др Теодора Валова

ОНЛАЈН ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП У РАНОЈ ФАЗИ ПРИМЕНОМ ПРИНЦИПА ВИШЕСТРУКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ

Сажетак: Рад се фокусира на учење путем коришћења принципа вишеструке интелигенције. Циљ је да се прати развој свих типова интелигенције ученика применом одговарајућих практичних вежби. Како би се деца што боље припремила за високе образовне и животне стандарде које 21. век намеће, овај метод покушава да створи ефикасне везе, користећи интердисциплинарну онлајн мрежу. Рад приказује неке од расположивих средстава која се могу користити у учионици. Овај приступ није представљен као техника или средство учења, већ као помоћ студентима у учењу и могућност прилагођавања и решавања различитих задатака коришћењем аутентичних материјала. Он је подршка и наставницима у проналажењу начина за ангажовање студената у развоју умећа учења, вештине која је неопходна за дубље разумевање градива. Било би тешко и захтева много времена да у свакој лекцији садржаји буду усмерени на развој свих осам интелигенција, али лекције би могле да се фокусирају на развој једне или две од њих. Кључни концепт коришћења онлајн приступа је подстицање студената на што боље разумевање онога што уче.

Кључне речи: вишеструка интелигенција, приступ заснован на пројектима, онлајн пројекти, стратегија учења.

ДЕЦА В РИСК – ПРИЧИНИ, ДИАГНОСТИКА, ПОВЛИЯВАНЕ

Резюме: *В текста се анализира състоянието на проблема на децата в риск и неговата характеристика, както и причините, които водят до появата на този проблем в обществото. Показани са възможностите за диагностициране на рисковото отношение към децата, както и възможностите за влияние.*

Ключови думи: *деца в риск, обществено-образователна работа.*

В епохата на динамични промени, на икономически и социални трансформации и кризи, най-потърпевши се оказват децата – бъдещето на човечеството. Все още с пестелив социален опит, но с много желание и очаквания от живота, те търсят своето място в него.

Ефективното общуване с подрастващите, плавното и постъпателното им насочване, както и създаването на адекватни условия за развиване на личностния им потенциал, са безспорни фактори за изграждане на уверена в себе си личност, осъзнала трудностите на живота, съобразно степента си на зрялост и с умения за успешно преминаване през тях.

При определени неблагоприятни обстоятелства, обаче, младата личност е поставена в рискови ситуации по отношение на здраве, психологически, социален и образователен статус, т. е. децата попадат в т. н. група „деца в риск”.

Рискът не е понятие, което неминуемо се свързва с процеси на разрушаване, на дезинтеграция и дезадаптация. Една личност може да попадне временно в рискова ситуация, но ако има изградени устойчиви характеристики и развити умения за справяне с трудностите, може успешно да излезе от нея. От друга страна, за придобиването на тези умения, значителна роля има социалният педагог – специалист, подготвен за превенция на рисково поведение при децата и за работа с подрастващи, попаднали в риск.

Необходимо е да се уточни какво точно се разбира под „риск” и кои деца се приемат като „деца в риск”.

В немски речник по психология е записано, че **рискът принадлежи към групата на онези термини, които не могат да се употребяват твърде еднозначно.** И по-конкретно: „В ситуация на вземане на решение – определено отклонение на вероятността за реализиране на една поведенческа алтернатива от пълна сигурност със стойност 1, което е свързано с прозрението, че с нарастването на тази степен на риска нараства вероятността за неблагоприятни последствия от дадената алтернатива. Това прозрение се нарича **осъзнаване на риска и трябва да се разграничава от**

нагласата към риска, която представлява хабитуална или привична склонност към поемане на риск. На тези две понятия се противопоставя конкретното, актуално, наблюдаемо рисковано действие.” (Речник по психология, 1989: 504).

Руските изследователки на социалнопедагогическата работа за деца в риск **Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева**, дават следното определение за **деца в риск**: това са деца, за които са в сила определени обстоятелства в живота, поставящи ги под чувствителното влияние на външни въздействия от страна на обществото и на неговите криминални елементи, които стават причина за дезадаптация на подрастващите (Мардахаев, 2005: 146 – 154).

Понятието „риск” се използва често като: възможна опасност, действие, неуспех за щастлив изход от ситуация. Сферите на дейност, в които възниква риск, основно са: екологическа, социалнопедагогическа, социално-психологическа, правна, медико-биологична, икономическа и др. В този смисъл рискът се изучава от много науки и области на научното познание като: социална психология, икономика, социална педагогика и др., като всяка от посочените науки предлага свое специфично разбиране за него. В икономиката, например, рискът се изучава като опасност от възникване на непредвидени загуби на доходи, имущество, парични средства и други ресурси, свързани със случайни изменения на икономическата дейност и неблагоприятни обстоятелства за това. В социалната психология рискът се разглежда като ситуационна характеристика на дейността, която се състои от неопределеност на нейния изход и възможните неблагоприятни последици в случаи на неуспех. Близко е тълкуването на риска в социалнопедагогическата работа, свързва се с дейност на човека по преодоляването на неопределеност в ситуации на неизбежен избор, в процеса на който има възможност за количествено и качествено оценяване на вероятността от постигането на предполагаемия резултат, неуспех, постигане на цел или отклонение от целта (Социална работа различными группами..., 2013: 9 - 10).

Изведените аналитични трактовки за риска могат да се обобщят в няколко аспекта: първо – рискът води до неопределени резултати дадено действие; второ – съществува опасност от възникване на негативни последици в резултат на определена активност; трето – рискът е източник на опасност, която може да бъде външна или вътрешна.

На базата на дългогодишно проучване, Даниела Петкова определя следните **източници на риск** (Кузманова § Петкова, 2006: 21 - 22): случайни природни явления; фактори на социалната среда; индивидуални личностни качества. Авторката подчертава, че е много трудно и дори невъзможно е да се определи в каква степен тези фактори влияят на изхода от ситуацията и в каква степен се отразяват на цялостното развитие на личността. Петкова извежда по-конкретна **класификация на видовете риск**.

Риск според източниците:

- природен риск - наводнения, земетресения и т. н.;

- риск от социалното обкръжение - среда, произход, начин на живот и т. н.;

- субективен риск - личен избор, характер, темперамент и т. н.

Риск според конкретните форми на проявяване:

- педагогически риск;

- търговски риск;

- медицински риск и др.

Риск в зависимост от конкретните интереси и цели, в името на които се предприема:

- възхитителен риск - благороден, самоутвърждаващ, героичен;

- отвратително-себичен, престъпен и позорен риск.

Други видове риск:

- мотивиран (користен) риск - при избор на по-опасен вариант на решение с оглед да се получи изгода;

- немотивиран или безкористен риск - при избор на по-опасен вариант с оглед проверяване на собствени възможности и лично самоутвърждаване.

Извежда се следното определение за **рисково поведение**: това е поведение, когато личността поради незнание, липса на опит, неблагоприятно стечение на обстоятелствата или поради користни цели извърши действие, резултатът, от което застрашава нейното физическо, психическо и социално благополучие. Когато това действие има еднократен, стихийен характер, може да се приеме, че извършителят няма изградено рисково поведение, но когато такива действия са част от начина на живот на личността, се говори за рисково поведение (Кузманова – Карталова § Петкова, 2006: 22).

В Закона за закрила на детето (Р България) е посочено кои деца се приемат за деца в риск, а именно¹:

- деца, чиито родители са починали;

- деца, чиито родители са неизвестни;

- деца, чиито родители са лишени от родителски права;

- деца, чиито родители са с ограничени родителски права;

- деца, които са останали без родителска грижа;

- деца, които са жертва на злоупотреба, насилие, експлоатация или всякакво друго нехуманно или унижително отношение или наказание в или извън семейството;

- деца, за които съществува опасност от увреждане на тяхното физическо, психическо, нравствено, интелектуално и социално развитие;

- деца, които страдат от увреждания или от труднолечими заболявания, констатирани от специалист;

- деца, за които съществува риск от отпадане от училище или които са отпаднали от училище.

¹Закон за закрила на детето. Обн. ДВ. бр. 48 от 13 Юни 2000 г., посл. изм. и доп. ДВ. бр. 84 от 27 Септември 2013 г.

Практиката изисква **диференциране на децата в неравностойно и в рисково положение**. Неравностойното положение има определени сходства с рисковото, но и известни различия. Може да се каже, че неравностойността не винаги завършва с риск за живота и здравето на личността, но рискът винаги поставя личността в неравностойност. Например, ако едно семейство е бедно, то съществуват икономически обстоятелства, които го поставят в неравностойна позиция спрямо другите със среден икономически стандарт семейства. Това, обаче, не е условие задължително семейството и детето в него да са в риск. Възможно е да съществуват достатъчно компенсиращи механизми, които да не развият неравностойността в риск (финансова поддръжка на близкия семеен кръг, емоционална подкрепа от близки и роднини, социално подпомагане, възможности за ефективно организиране на свободното време и др.).

Неравностойността се очертава като феномен, който нарушава нормалното физическо, психическо и социално функциониране на личността, вследствие на което тя се нуждае от професионална помощ и подкрепа за възстановяване или поддържане на личностна и социална функционалност. Основните механизми, чрез които се работи за това, са социално съпровождане, социална рехабилитация, адаптация и интеграция (Кузманова – Карталова § Легкоступ, 2012).

При **рисковото поведение** се осъществява преди всичко овладяване на рисковата ситуация и преобразуване на проблема, като се работи в ситуация на „спешен случай” чрез мерки за бърза корекция на ситуацията, средата и обстановката.

Според Виолета Борисова, „В условията на живот водещо място има общуването на детето в семейството, училището и близкото социално обкръжение, където се проявяват рискове от различен характер. Те се проявяват в ситуации на общуване за натрупване на индивидуален комуникативен опит от детето, при адаптация и регулация на поведението, както и в изявите за самоутвърждаване, в дейности, значими за неговата възраст. Причините си взаимодействат помежду си в условията на живот и своеобразието на корелация определя силата на риска, на който детето е изложено. От съчетанието на вътрешни и външни условия зависи силата и дълбочината на проблема, възникнал в резултат на рисковите условия.” (Борисова, 2003: 34 - 35).

Силата на изява на риска и степента му на отражение върху децата е различен. Те проявяват индивидуална поносимост на тежестта на конкретния риск в зависимост от индивидуалите особености, от прага на търпимост и поносимост, от компенсиращите механизми и условията на средата. Това предопределя, въпреки общата методика на работа, индивидуални подходи за интервениране при различните случаи, макар и при един и същи на пръв поглед риск.

Овладяването на рисковото поведение при децата се осъществява главно чрез превенция и реинтеграция. Съобразно Закона за закрила на детето, превенцията е закрила на детето чрез информиране, съдействие, подпомагане и услуги, а реинтеграцията е процес на трайно връщане на детето от настаняване извън семейството в биологичното семейство или осиновяването му.

С цел реализиране на адекватна превантивна или интервенционна дейност по отношение на децата в риск, е необходимо **да бъде подбран точния за случая инструментариум за оценка на ситуацията около детето, както и да се съблюдава ефективна процесуалност в етапността на оценяването.**

Една от основните среди, поставящи децата в риск, е семейната. Въз основа на своите проучвания Виолета Борисова извежда следните показатели за оценка на семейната ситуация (Борисова, 2003: 23):

- загуба на сходни семейни ценности;
- дезадаптация в микросоциалните отношения;
- емоционална неудовлетвореност от семейните взаимоотношения;
- семейно-ролева несъгласуваност в семейството;
- възрастовите и индивидуалните промени в развитието;
- неадекватност в семейните отношения;
- различната представа за дълголетие в семейството.

Основните функционални деформации в семейната система, предполагащи риск за децата, авторката свързва с (по Борисова, 2003: 28 - 33):

- непосилните изисквания от страна на родителите към детето;
- деспотичното отношение;
- постоянният контрол с настойчиви изисквания към детето;
- прекаленото обгрижване от страна на родителите;
- наказанието, като непремерен риск;
- отхвърлянето или пренебрегването на детето;
- постоянните забрани;
- материалното благополучие на семейството, което не се използва адекватно и не рационализира възпитанието на децата;
- непоследователността в посланията на родителите към детето;
- преживяването на безнадеждност;
- изживяването на родителите като мъченици;
- постоянното задоволяване капризите на детето;
- подценяването на детето;
- постоянното сравняване на детето с други деца;
- дисхармонията в семейството;
- доминиране на съжалението при болни и увредени деца;
- малтретирането в семейството.

Могат да се изведат и някои личностни предпоставки за риск, като: потиснатост у децата; страхове при децата; стеснителност и срамежливост; забавени действия (бавни във всичко и постоянно); липса у децата на желание да пораснат; агресията у децата; закачките на децата; гневът у децата; лъжата, като проява у децата; кражбата при децата (Борисова, 2003: 51 - 59).

Училищната среда, като предпоставка за риск при децата

Училището е основен фактор за развитието и образователната компетентност на младите хора. Понякога, обаче, се изиявяват предпоставки, които с различен характер и степен повлияват статуса на децата. Това зависи както от

личностните им особености, така и от силата на въздействие и обхвата на това въздействие. Георги Петров извежда следните негативни предпоставки в училищната среда за попадането на децата в риск (Петров, 1998):

- трудности в адаптирането след смяна на училище;
- постъпване в „елитно” училище;
- лоши взаимоотношения в класния колектив;
- избор на „любими” и „трудни” ученици от страна на някои учители;
- омаловажаване на детските усилия и успехи;
- налагане на необосновани наказания;
- превъзлагане на наказателни функции от страна на учители или училищни ръководства върху отделни или група ученици;
- изоставане в професионалното изграждане и постигане на висок личностен авторитет от страна на отделни учители;
- физически недостатъци на някои учители;
- липса или недостиг на организирана извънкласна дейност;
- личностни, политически и синдикални противоречия в педагогическия колектив;
- негативни взаимоотношения между учители и родители.

Не по-малко важна среда за формирането и поведението на децата в този етап от развитието им е **приятелската**. От значение за превенцията на риска за децата е изучаването на средата и груповото им поведение. Въз основа на своите проучвания Г. Петров извежда следните фактори в приятелската среда, които имат особено значение за статуса и поведението на детето (Петров, 1998):

- численият състав на групата;
- възрастта на членовете на групата;
- полова принадлежност на членовете на групата;
- характер на взаимоотношенията в групата;
- продължителност на съществуване на групата;
- степен на организационност, единство и сплотеност в групата;
- постоянни ролеви функции в групата;
- временни ролеви функции в групата;
- стадии на съществуване на групата;
- лидерството в групата.

Друг мощен фактор за формирането на децата са **медиите и електронните средства за комуникация**. Наред с множеството възможности, които предоставят електронните средства за комуникация, при неправилното им ползване и непредпазване от скритите вреди, те може да се изиявят като фактор за риск при децата. Това се реализира, от една страна, чрез внушенията на текстове на песни и заглавия на филми, а от друга, чрез съзнателното манипулиране с цел по-добра реаклама. Особено тежки са случаите, когато зад прикрита самоличност се реализират корисни цели за живота и здравето на подрастващите, като въвличането им в детска порнография, трафик, сексуална експлоатация, психически тормоз и др.

Спецификите на възрастовото развитие понякога също „благоприятстват“ излявата на риск. Затова целенасочената работа по развиване на умения за справяне в трудни ситуации, за самопознание, самооценност и увереност в себе си са от значение за превенцията на риска при децата.

Диагностицирането на деца в риск е комплексна и нелека задача, тъй като изисква обединяването на усилията и професионалните компетентности на екип от специалисти – социален педагог, психолог, учител, възпитател, юрист, лекар и др. Вземането на информирано решение за работа по случая, на база на адекватна диагностична оценка, може да допринесе за ефективното разрешаване на проблема.

Дейностите за работа по проблемите на децата в риск най-общо могат да се обобщят в: превенция на проблемите, подпомагане социализацията на личността, интеграцията и адаптацията към различни среди, социална рехабилитация, реадaptация, реинтеграция и други.

Конкретните подходи за повлияване на риска, които се реализират за преодоляване на дискомфорта у децата в риск, са свързани с подпомагане, съветване, консултиране, защита, закрила, информиране и други. Те могат да бъдат комбинирани, съобразно спецификата на ситуацията и вида на проблема, а ролите, в които влиза социалният педагог в своята професионална дейност, са свързани с дейностите по преодоляването на трудностите и не отстъпват на многообразието от проблеми и случаи, по които може да се работи.

Обществената действителност днес предлага нови предизвикателства пред децата, за които подрастващите би трябвало да притежават умения за предпазване, за справяне с трудностите и за себerealизация в нови и понякога екстремни ситуации. Придобиването на такива умения, именно във възрастта на формирането им като личности, би било от полза за успешната социална вградимост и за ефективната адаптация на младите хора в различните социални среди. Информирането на децата за различни възможности за предпазване от рискови ситуации и за успешното им преминаване през тях, е предпоставка за успех и удовлетвореност от постигнатото, за откриването и покоряването на нови цели в живота и за реализирането им в желаната от тях посока като психически, емоционално и поведенчески здрави личности.

Бележки

Закон за закрила на детето. Обн. ДВ. бр.48 от 13 Юни 2000 г., изм. ДВ. бр.75 от 2 Август 2002 г., изм. ДВ. бр.120 от 29 Декември 2002 г., изм. ДВ. бр.36 от 18 Април 2003 г., изм. ДВ. бр.63 от 15 Юли 2003 г., изм. ДВ. бр.70 от 10 Август 2004 г., изм. ДВ. бр.115 от 30 Декември 2004 г., изм. ДВ. бр.28 от 1 Април 2005 г., изм. ДВ. бр.94 от 25 Ноември 2005 г., изм. ДВ. бр.103 от 23 Декември 2005 г., изм. ДВ. бр.30 от 11 Април 2006 г., изм. ДВ. бр.38 от 9 Май 2006 г., изм. ДВ. бр.82 от 10 Октомври 2006 г.,

изм. ДВ. бр.59 от 20 Јули 2007 г., изм. ДВ. бр.69 от 5 Август 2008 г., изм. ДВ. бр.14 от 20 Февруари 2009 г., изм. ДВ. бр.47 от 23 Јуни 2009 г., изм. ДВ. бр.74 от 15 Септември 2009 г., изм. ДВ. бр.42 от 4 Јуни 2010 г., изм. ДВ. бр.50 от 2 Јули 2010 г., изм. ДВ. бр.59 от 31 Јули 2010г., изм. ДВ. бр.98 от 14 Декември 2010г., изм. ДВ. бр.28 от 5 Април 2011 г., изм. ДВ. бр.51 от 5 Јули 2011 г., изм. и доп. ДВ. бр.32 от 24 Април 2012 г., изм. ДВ. бр.40 от 29 Мај 2012 г., изм. ДВ. бр.15 от 15 Февруари 2013 г., изм. ДВ. бр.68 от 2 Август 2013 г., изм. и доп. ДВ. бр.84 от 27 Септември 2013 г.

Методическо указание за разработване на индивидуален план за грижи в специализирана институция за деца. (2006). Държавна агенция за закрила на детето. <http://sacp.government.bg/polezna-informacia/metodicheski-ukazania/individualen-plan-grija-sped-institucii/>.

Литература

1. Бек, У. (1999). *Световното рисково общество*. София: Обсидиан.
2. Борисова, В. (2003). *Алтернативи за деца в риск*. София: Светлик.
3. Кузманова – Карталова, Р. § Легкоступ. Пл. (2012). *Социалнопедагогичката работа и изкуството*. В. Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий”.
4. Кузманова – Карталова, Р. § Петкова, Д. (2006). *Превенция на рисковото поведение на юношите в социално-педагогическа среда*. В. Търново: Фабер.
5. Мардахаев, Л. В. (2005). *Социальная педагогика*. Учебник. Москва: Гардарики.
6. Петров, Г. (1998). *Детската престъпност*. Теория, методика и практика на превантивната дейност с малолетните и непълнолетните правонарушители. В. Търново: Абагар.
7. *Речник по психология*. (1989). Клус, Г. (ред.). София: Наука и изкуство.
8. *Социальная работа различными группами населения учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки „Социальная работа” (квалификация бакалавр)*. (2013). Басова, Н.Ф. (ред.). Москва.

Проф. др Розалија Кузманова-Карталова

ДЕЦА ПОД РИЗИКОМ – УЗРОЦИ, ДИЈАГНОЗА, ПОСЛЕДИЦЕ

Сажетак: У овом раду анализирамо стање проблема деце под ризиком и његове карактеристике, као и узроке који доводе до појаве овог проблема у друштву. Дате су могућности за дијагнозу ризичног понашања код деце, као и могућности како да се утиче на то.

Кључне речи: деца под ризиком, друштвено-образовни рад.

ТИПОЛОГИЯ НА МЕТОДИТЕ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧНИ ДЕЙНОСТИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Абстракт: *Текстът представя иновативна идея за класификация на методите на обучение в техническите и технологическите дейности в основното образование.*

Ключови думи: *техника, технология, метод, дейност, поддейност, обучение, деца.*

Понятието "метод, (гр. *methodos*)" в най-общ смисъл означава път, начин за постигане на определена, съзнателно поставена цел чрез изпълнение на система от подбрани действия.

В областта на дидактиката методът е начин за усвояване на същността и закономерностите в развитието на природната и обществената действителност. Той е компонент на учебния процес и градивен елемент на обучаващата технология. Методът е начин за педагогическо адаптиране на познатата информация към възрастовите и индивидуалните възможности на обучаваните, с цел усвояване на знания за социалния опит на обществото в съвместна дейност с учителя. С помощта на методите се разкриват сложните структурни образувания и междуконпонентни връзки на организацията и на технологията в обучаващия процес. Комбинират се със съответни похвати, които допълват и оптимизират тяхното действие. (П. Радев, 2011 (М. Андреев, Д. Денев, Л. Димитров, П. Петров, М. Атанасова, Е. Василева и др)).

Подборът на методите за обучение в предучилищна възраст по образователно направление Конструктивно-технически и битови дейности се извършва на различни основания:

- специфика на знанията;
- логика на образователното съдържание;
- дидактическите задачи;
- принципите и подходите за обучение;
- индивидуалните и възрастови компетенции на децата и възможностите за обучение;
- активността на детето в техническата дейност;
- мотивационно-емоционалната и динамична структурност на играта като водеща дейност в предучилищния възрастов период;
- възможностите за практикуване на дейността в различни варианти (обучаваща дейност, самостоятелна игрова практика, екипа или индивидуална дейност, част от друга дейност,...);...

Посочените основания насочват към отчитане на някои типични особености на методите, както и към тяхната съвкупност като компонент на педагогическото взаимодействие между учителя и децата в обучението по техника и технологии, респ. по конструктивно-технически дейности в детската градина.

Принос за ефективността на методите имат похватите. Похвата е градивен елемент на обучаващия метод. Той е конкретно действие на учителя, което внася точност в смисъла на образователното съдържание в педагогическата ситуация.

Съчетаването на методите и похватите е вариантно, зависи от творческия усет на учителя; води до разнообразие при създаване на условията и подбиране на средствата за организация на обучението; мотивира интереса и любопитството на обучаваните, децата; прави педагогическото взаимодействие пълноценно, постигащо очакваните резултати на обучението.

Спецификата на тяхното взаимодействие в обучение по конструктивно-технически дейности произтича от специализирания технологичен характер на дейността и извежда особеностите на тяхното приложение, спрямо компонентите на учебния процес - организация на обучението и технология на обучението.

Комбинирането на методите и допълващите ги похвати в обучението по конструктивно-технически дейности е целево спрямо очакваните резултати от обучението, от което се дифинират характерни особености, специфика и типология.

За аргументиране на идеята на доклада се позоваваме на известно становище в научната литература за понятието „тип”. То е определено като: „... група, която обединява предмети, явления, хора и др. по определени белези”, а типология е „... научна класификация на предмети и явления по типове”. Предвид изведената от научното пространство логика, правим опит да представим една иновативна идея за типологизиране на методите за обучение по технико-технологични дейности в предучилищното образование, съобразно действащите държавни образователни изисквания и бъдещите предизвикателства към технологичната подготовка на децата от предучилищна възраст.

От типовете методи и комбинираността между тях зависи достъпността на представяне на техническото съдържание със запазване на неговата научна стойност пред обучаваните, степента на усвояване от тях на специфичните технически знания и желанието за участие в практико-приложна технологична дейност.

Типология на методите за обучение по технико-технологичните дейности в детската градина, представяме в следната система:

1 тип: Традиционно-обучаващ.

подтип: Комуникативно-информационно-познавателни:

- Беседа;
- Обяснение.

1.Беседа. Беседата е словесен диалогичен метод. Тя е система от логично структурирани въпроси, чрез които се уточнява технологичния процес (как?) за конструиране на предмета (какво?). Беседата е кратка, ясна, точна, терминологична и изяснява конструктивно-функционалната същност на модела на предмета. С помощта на беседа се извършва достъпен и правилен технически анализ на параметрите, които характеризират конструкцията: материал, части, форма, разположение (място в конструкцията), съотношение (големина спрямо определена величина), елементи, начин на съединяване, технологични действия и операции. Редът, в който се анализират изброените параметри, зависи от особеностите и сложността на конструкцията на модела.

При 3-5-годишните деца беседата е описателно-действена, а при 5-7-годишните деца има аналитичен характер за възприемане и обследване на модела на предмета, защото натрупания познавателен и практически опит за конструиране позволява те да правят изводи и обобщения, както и да разбират закономерности между отношението: конструкция-функция. По време на беседата се предизвиква висока степен на активизиране на умствената дейност на детето и се развиват съответните познавателните действия на психичните процеси, които лежат в основата на конструктивните умения. Напр: мислене-анализ, синтез, сравнение...; памет-запомняне, възпроизвеждане...; представи-конкретни, обобщени...; въображение - репродуктивно, продуктивно.

2. Обяснение. То е словесен метод, с помощта на който се уточнява изпълнението на техническите действия и технологичните операции по време на показ.

II тип: Образно-аналитичен.

подтип: Възприятно-предметно-логически:

- Наблюдение на образец;
- Анализ на конструкция- образец.

1. Наблюдение на образец. Начин за непосредствено сетивно възприемане на модела на предмета. Съчетава се с беседата и осигурява достъпно нагледно-предметно възприемане по време на нейното провеждане. Допълва се с нагледните похвати: показ на образец и показ на действие.

2. Анализ на конструкция-образец. Предназначен е посредством достъпна техническа терминология да изясни в подходящата технологична последователност структурно-функционалните параметри (материал, части, елементи, форма, големина, разположение, съотношение, действия и операции, съединяване, предназначение,...) на конструкцията на модела на предмета, представен чрез образца.

Похвати, подпомагащи обучението. Тяхната класификация съответства на класификацията на методите за обучение.

- словесни (комуникативни): обяснение (индивидуално, групово) напомняне, поощрение;
- нагледни (възприемане): образец (тримерен, графичен); показ на образец, показ на действия (демонстрация);

- игрови (практически): дидактична игра, конструктивна игра; художествени средства (литературни, фолклорни, песенни, театрализирани) и др.

III тип: Дейностен.

подтип: Предметно-практическо-приложни:

- Упражнение;
- Ситуация-упражнение;
- Моделиране.

1. Упражнение. Метод за усъвършенстване на практическите умения, чрез многократно повторение в специално създадени условия с цел трайно усвояване. Типичен е за конструктивно-техническите и битови дейности, поради техния практически характер. По време на самостоятелната дейност за конструиране във всяка форма на дейността, всяко дете индивидуално или в екип упражнява съответни технически действия.

Упражнението успешно се съчетава със ситуационният метод, с цел създаване на ситуативен характер на дейността. Съдействат за разгръщане на висока активност и самостоятелност на аналитико-синтетичните процеси по време на усвояване на знания и умения за конструиране.

2. Ситуация-упражнение - предоставя на детето възможност да упражнява специализирани технически действия, при условия различни от стандартните, което изисква от него преодоляване на практико-изпробващи действия, чрез които то се учи да изпробва, да експериментира.

3. Моделиране. То е процеса за изработване на модел на предмет. Когато предмета е технически, моделирането е техническо моделиране.

IV тип: Творчески.

подтип: Предметно-практическо-игров:

- Строително-конструктивни игри;
- Предметно-дидактични;
- Творчески, сюжетни, театрализирани игри;
- Съвместна конструкторска дейност;
- Самостоятелна конструкторска практика.

Игри: конструктивни, дидактични, театрализирани и др.игри. Със своите разнообразни и специализирани игрови средства всеки вид игра предоставя естествена игрова среда в която детето осмисля, затвърдява и разширява конкретна познавателна информация. Те позволяват обвързване на учебните практически задачи с игровите действия, а това способства усъвършенстването на специализираните технологични действия. Игровия елемент привлича и стимулира желанието за участие на децата в техническите дейности.

подтип: Комбинаторно-приложен:

- Експеримент.

1. Експеримент. Подготвя преминаването на конструктивно-техническата дейност от репродуктивно към продуктивно равнище на развитие. Осъществява се основно чрез два способа: доконструиране и преконструиране. Първият предоставя възможности за частично изменение на конструк-

цията на вече конструирани предмети и обекти. При организиране на конструктивно-техническа дейност като самостоятелна практика (игра), някои 6-7-годишни деца успешно прилагат способа доконструиране. Способът преконалиуиране не е типичен за деца от предучилищна възраст.

Похвати, подпомагащи практическата, игрова и експерименталната техническа дейност.

- общо-логически: те осигуряват логика и целесъобразност (сложност, достъпност, диференциация,...) на познавателните действия на при изпълнение на практическите.
- специфично-логически: произтичат от логиката на конкретната учебна задача. В обучението по конструктивно-технически и битови дейности се усвояват и изпълняват от децата във вид на правила при извършване на технически действия и операции.
- организационно-технически: организационните се отнасят до време, място и форма на организация, а техническите включват необходимите материали, инструменти и пособия за постигане на конструктивно-техническата задача

Утип: Съвременни.

подтип: Педагогическо взаимодействие:

- Предметно-оперативен;
- Информационно-познавателен;
- Игрово-преобразуващ;
- Практико-изпробващ.

Практиката чрез която конструирането може да изпълни функцията на метод в собствената си дейност се основава на ориентираността на педагогическото взаимодействие според Програмата за възпитание на две седем годишното дете, (Програма..., 1993).

Натрупването на индивидуален опит за конструиране е процес на интериоризация и екстериоризация на знанията и уменията. Той се проявява на различни равнища. Разкриването на тези процеси позволява рационално да се използват във вътреструктурното взаимодействие между собствените компоненти на дейността, като метод за организация на съвместна конструктурска дейност на децата.

1. *Предметно-оперативен* – при манипулиране, опериране с предметите–игралки детето реди, поставя, подрежда,... и усвоява знания за неговата форма и се учи да я съотнася към другите предмети и в пространството. Методът подпомага процеса за овладяване на сензорно-сетивната структура на заобикалящата предметна среда. Тя е обект на пресъздаване, чрез конструктивно-техническите дейности.
2. *Информационно-познавателен* – регулира осъществяването на съвместната дейност между педагога и децата при която те усвояват информация с познавателна цел, която впоследствие се преобразува в знания. Процесът развива познавателните действия на психичните процеси, без които обучението е невъзможно.
3. *Игрово-преобразуващ* - стимулира приложението на специализираните технологични знания като самостоятелна практика в

игрови ситуации, но изисква висока степен на обобщеност на знанията и уменията за конструиране, комбинирани с личния опит и мотиви. Този метод създава предпоставки детето по-често да използва алгоритъма на предварително усвоени решения, но понякога макар и случайно реализира собствени идеи в които с изненада и радост открива възможностите си, които педагога трябва да поощрява.

4. *Практико-изпробващ* – изпробват се усвоените технологични действия и операции в реална самостоятелна и активна умствена и практическа дейност. Влияе стимулиращо на деца с изяви-ни технически способности и ги подтиква към експериментиране.

VI тип: Културно-поведенчески.

подтип: Мотивационен:

- Възпитателен;
- Подбудително-стимулиращ.

1. *Възпитателен* – възпитава култура на поведение и систематизира натрупания опит и култура в позитивно отношение към дейността, технологичната среда и постиженията на техниката.

2. *Подбудително-стимулиращ* – активира интереса и желанието за конструиране, и стимулира формулиране на идеи за самостоятелна или екипна конструкторска дейност.

VII тип: Управленски.

подтип: Оптимизационен:

- Организационен;
- Структурно-процесуален;
- Контролно-регулиращ;
- Корекционен.

1. *Организационен* – организира протичането на учебния процес по време, място и педагогически условия;

2. *Структурно-процесуален* – насочва към учебна структура, която гарантира оптимално усвояване на познавателното съдържание по време на педагогическото взаимодействие.

3. *Контролно-регулиращ* – контролира резултатите от обучението и регулира обема и обхвата на информационно-познавателния поток за усвояване.

4. *Корекционен (диагностико-прогностичен)* – определя достигнатото равнище на компетентността на обучаваните, прогнозира неговото възходящо развитие и при необходимост включва корекционни елементи.

Ориентацията на типовете и подтиповете на методите и подпомагащите ги похвати в обучението по технико-технологичните дейности в детската градина, организирани в специфично-адаптирана система, подпомага ефективното методическо реализиране на обучение по конструктивно-технически дейности на децата от предучилищна възраст, както и има предназначението да ефективизира структурта и протичането на обучаващия технико-технологичен процес. (Гайдова, 2006; 2012). (Таблица 1)

Литература

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995
2. Гайдова, Р. Образователни стратегии по конструктивно-технически и битови дейности за предучилищна възраст. В. Търново, Слово, 2006; II доп. изд. 2012
3. Гюров, Д. Педагогическо взаимодействие., Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“, София, 2006
4. Програма за възпитанието на две – седем годишните деца в детската градина, София, 1993
5. Програма за подготвителна група в детската градина. в. Аз-буки, бр. 20, 2003.
6. Радев, Пл. и др. Основи на училищната педагогика. Фабер, В. Търново, 2011
7. Факирска, Йорд. Предучилищна педагогика. Съвременни проекции и проблеми. РУ „А. Кънчев“, Русе, 2012

Таблица 1: Система на типологията на методите за обучение по технико-технологичните дейности в детската градина

I тип методи	II тип методи	III тип методи	IV тип методи	V тип методи	VI тип методи	VII тип методи
традиционно-обучаващ	образно-аналитичен	дейностен	творчески	съвременни	културно-поведенчески	управленски
подтип	подтип	подтип	подтип	подтип	подтип	подтип
комуникативно-информационно-познавателни	възприятно-предметно-логически	предметно-практическо-приложни	предметно-практическо-игров	педагогическо взаимодействие	мотивационен	оптимизационен
методи	методи	методи	методи	методи	методи	методи
1. беседа	1. наблюдение на образец	1. упражнение	1. строително-конструктивни игри	1. предметно-оперативен	1. възпитателен	1. организационен
2. обяснение	2. анализ на конструкция-образец	2. ситуация-упражнение	2. предметно-дидактични	2. информационно-познавателен	2. подбудително-стимулиращ	2. структурно-процесуален
		3. моделиране	3. творчески, сюжетни, театрални игри	3. игрово-преобразуващ		3. контролно-регулиращ
			4. съвместна конструкторска дейност	4. практико-изпробващ		4. корекционен
			5. самостоятелна конструкторска практика			
			подтип			
			комбинаторно-приложен			
			1. експеримент			

Проф. др Радка Гајдова

ТИПОЛОГИЈА МЕТОДА ОБУЧАВАЊА У ТЕХНИЧКИМ И ТЕХНОЛОШКИМ АКТИВНОСТИМА У ВРТИЋУ

Сажетак: *Рад представља иновативну идеју о класификацији метода обуке у техничким и технолошким активностима у основном образовању.*

Кључне речи: *техника, технологија, метода, врста, подврста, обука, деца.*

Rositsa NEDELICHEVA TODOROVA

Special educator, Special School for Children with Special Education Needs
„St. Theodosius Tarnovski”, Veliko Turnovo, Bulgaria

Petya VESELINOVA MARCHEVA

PhD Student in Department of „Education” University of Veliko Tarnovo
„St. st. Cyril and Methodius”, Bulgaria

HEMSBALL GAME – SPORTS WITHOUT BORDERS

Abstract: *The present report look the history and essence of Hemsball game. It was applied experimentally in a special school in Veliko Turnovo, Bulgaria in the added hour of physical education and sport – „Active Games” Module.*

The meaning of the Ministry of Youth and Sports of Turkish Republic (GSB) is presented, with minister Suat Kilic and Turkish Sport for All Federation (HIS), with president Prof. Dr. Erdal Zorba for world popularization of a game without borders.

Why we staked at something not known, new and challenging, but already approved standards on the educational process?

We present one good experience, which we used rational and apply optimal for the improving of psycho-physical conditions of children with multiple disabilities.

Keywords: *Hemsball, Sport without Borders, Turkish Sport for All Federation, challenges, students with multiple disabilities, Ministry of Youth and Sports of Turkish Republic.*

The game takes a significant place in the lives of children. It is an instrument for a child's adaptation to the environment and real way of life. It functions as a constant form of education because it has a strong emotional influence. Throughout the game children develop their motor skills, basic physical qualities and the organism tempers. This process continues in kindergarten and throughout the rest of school. There the child turns in student and the game pass in physical education and sport hour. In this connection T. Valova shares that „in dependence of what are the basic activities in the game and what is the attitude of the students to it, through the game are forms characteristics, knowledge of the environment are getting rich and deep. The game, which till going to the school of child in some years and in significant power satisfied the child's need to imitate, explore, research and phantasm, now is loaded with didactic functions and produce situations, that have characteristics of the real education process.” [6, p.12].

In front of us, special pedagogues, there is the question: what is the future of the children with disabilities, can they be of full value for the community or a burden? This answer depends mainly of rehabilitation that can be achieved for each of these children. That's why the modern special school searches for approach correction methods with which to make able education of children with disabilities possible.

The development of adequate system of correct-developing education of children with multiple disabilities takes large space in special pedagogic' area specialist's research. Theoretical meaning is determined mostly by the fact that information for cognitive characteristics of students with multiple disabilities will help creating of adequate strategies for their education. At the same time the good knowledge of their physical, intellectual and personal potential will make easy integration processes, socialization and professional-labor realization.

Many science researches prove that purposeful motor activity improve physic, neuro-psychic and functional fitness of the organism. At the same time can be seen increasing of the number of children with intellectual difficulties and multiple disabilities, which grow on one or other reason – healthy, social, psychological. The reduced physical activities of the children is shown up – not well developed motoricity, awkward, delayed, clumsy with weak coordination and accuracy movements. The weak physical ability is result of decreased with each school year motor activity of the children. It, together with the provoked negative physiological changes of the growing organism, creates unfavorable life standard and are serious potential risk for student's health.

That's why the special school lean on different forms of work and one of them is the *added physical education and sport PES hour – active games module (AG)*.

This module is organized outside school schedule and its aim is harmonic physical and motor development of the students. The development of motor qualities through AG is combinative and varies. Through them cannot be influenced on direct motor quality or muscle group, but the big diversity of motor activities help for the improvement of the common motor culture of the students and have underlined healthy character.

The active games refine basic motor activities, physical exercises are mastered with line, gymnastics and athletic character, new games are learned. Through the added module in PES – AG students with multiple disabilities active include in different funny, educational and sport activities. This hour is transformed in a form of compensation and stimulation of their physical development.

Going outside of the frames of the standard and looking for something new, interest and at the same time appropriate to the potential abilities and needs of students with multiple disabilities, the *Hemsball* game prove that is the most adequate form of positive influence on psycho-physical condition of the children.

History and essence of Hemsball game.

The game was created by **Murat Altınay** in 2011 [12,13,17].

It is new, fun, dynamic and can be played by people from 3 to 93 years old. It was approved in the beginning of 2011 by the Turkish Ministry of Youth and Sports [14] and the ***Turkish Sports for Everyone Federation*** (HIS) [18] of which **Prof. Dr. Erdal Zorba** [19] is the president. The federation is a member of the ***Sports for Everyone International Association*** (TAFISA) [23].

Prof. Dr. Erdal Zorba, President of the Turkish Sports for Everyone Federation (HIS), said „As the Federation we will spread the culture of sports to everyone from 3 to 93”. Mr. Zorba, who explained that they were striving to popularize the culture of sports throughout the general population added „We as the Sports for Everyone Federation will spread the culture of sports to everyone from 3 to 93. We want to prepare our children, who are genuinely talented, for the sports community, the Olympics and the world championships. At the same time we will also enable our grandmas and grandpas to enjoy sports” [21].

Prof. Dr. Erdal Zorba also said that they want to create an awareness about doing sports which is already widespread in the world but noticeably deficient in Turkey where sports are not nearly at the point where they should be and added, „As the HIS we have put into application a general policy throughout the country on the instructions of our Ministry. We want to enable sports to be recognized at their real value. We have put this project into practice in prisons, in retirement homes, orphanages, hospices and everywhere else that we have access to. We are educating people through the use of various materials. Pretty soon we will extend all the way to villages and neighborhoods. This is how we will be popularizing sports.” [21]

Prof. Dr. Erdal Zorba, President of the Turkish Sports for Everyone Federation [11] was elected a member of the TAFISA board of directors as a result of the elections held by General Assembly in Holland on October 24-26 [11].

The Ministry of Youth and Sports of Turkish Republic Suat Kılıç: - „TURKEY IS ON ITS WAY TO BECOMING A SPORTS COUNTRY” [22].

Suat Kılıç, shown, was born on July 23, 1972 in Samsun. He is a lawyer, a journalist and a writer who possesses a yellow press card and who completed his education at the Ankara University Law Faculty. He worked as a Program Producer, Announcer, News Manager and News Editor at Dünya Radyo, Kanal 7, NTV and Kanal D. Suat Kılıç, who entered the 22nd Term of Parliament as a Samsun Parliamentarian in the November 3, 2002 General Elections, served during this term as Turkish General Assembly Executive Board Clerical Member and AK PARTİ General Headquarters Promotion and Media Assistant Chairman. Along with these duties, Kılıç also served as the General Broadcasting Director for the Turkey Bulletin, AK PARTİ's official monthly broadcast organ, for a term of 6 years. Kılıç, who entered the General Assembly again in the July 22, 2007 elections as a 23rd Term Samsun Parliamentarian undertook the duties of AK PARTİ General Headquarters Promotion and Media Assistant Chairman, General Assembly Constitution Committee Member, AK PARTİ Group Management Board Membership, Black Sea Economic Cooperation.

Parliamentary Assembly KEİPA Membership and the Chairmanship of the Friendship Group between Turkey-Brazil Parliaments. Kılıç, who was appointed to acting AK PARTİ Group Chairman in 2009 continued in this position for two years. Kılıç joined the parliament again as a 24th Term Samsun Parliamentarian after the elections on June 12, 2011 and after starting his new position on July 6, 2011 became the Minister of Youth and Sports in the 61st Government Cabinet [22].

Minister Suat Kılıç who emphasized that they are handling infrastructure under the two headings of facility and human resources added: „Of course facilities are needed in order for athletes to be created. And in order for elite athletes to be raised in these facilities the good athletes need to be determined and provided with facilities. When one of these is missing the other becomes meaningless. There is no point in a facility if there are no people and if there are no facilities there are no means for developing a person’s athletic ability and turning them into a brand on a world scale. Therefore we will continue maintaining these two in an integrated form as we have in the past. Turkey will become a sports country and is on its way to doing so. Let no one doubt this. We will continue to realize step by step the vision we have formed with Prime Minister Recep Tayyip Erdoğan towards making this a sports country. Every single step we take, every decision we make and every kuruş we spend is for the young people of this country. I have experienced yet again during our dialogues yesterday what a great advantage it is to be working with a prime minister who supports sports and has faith in the Olympic movement.” [15].

The game has a great advantage over other games. It can be played inside and outside, it doesn’t require any special terrain conditions and a big space to be played in. The name *Hemball* includes some components [12, 13, 17].

H = *Hand*

E = *Energy*

M = *Move*

S = *Stability*

Ball = *Ball*

The creator **M. Altınay** presents *Hemball* in two aspects – cognitive and motor [12,17].

Cognitive activity takes the lead in the *Hemball* game. It activates the mental processes in unity with motor activity while players make their movements.

The movements help improve motor skills as a result of the fluent development of motor sphere and they cooperate to increase physical ability (dexterity, speed, flexibility), and help the development of the emotion-will sphere through following rules and overcoming difficulties (distance, muscle effort).

Hemball quickly drew the attention and admiration of many national and international participants. The game was popularized in academic society during the Second Balkan Sports festival organized by the Turkish ***Sports for Everyone Federation 10-14.05.2012 Bodrum, Turkey and II International Sports for Everyone and Sport Tourism Conference 08-11.11.2012 Kemer, Turkey*** [12,17].

A pilot region application was conducted on April 16-20 at the Çiğli Pre-School Sports Festival organized by the Gülen Kora Elementary School, in which HEMS BALL was introduced to 30 Schools and 2000 students. The importance of HEMS BALL in terms of its contribution to making sports part of a daily routine for elementary school students, and in the development of the children’s psychomotor skills was observed by the teachers and educators [17].

In order to help spread the sport and make it possible for people in all walks of life to do sports, HEMSBALL instructions were given at the Izmir Seferihisar A-1 Type Closed Prison between the dates of July 24-31. The activity of HEMSBALL in prisons allows inmates the ability to do sports easily throughout the day in their wards. At the same time it has provided a solution to excessive immobility, obesity and stress related problems. [12,17].

Game zone [12,17]

The Game Zone for junior players is 3 x 1.23 cm (shown in Figure 2). For adults it is comprised of a 4 x 1.55 cm rectangular, flat, smooth and hard ground (shown in figure 1). The area should be set up so that there is a 2 m distance from any direction to the Hemsball Area.



Figure 1. The International Hemsball Game Zone

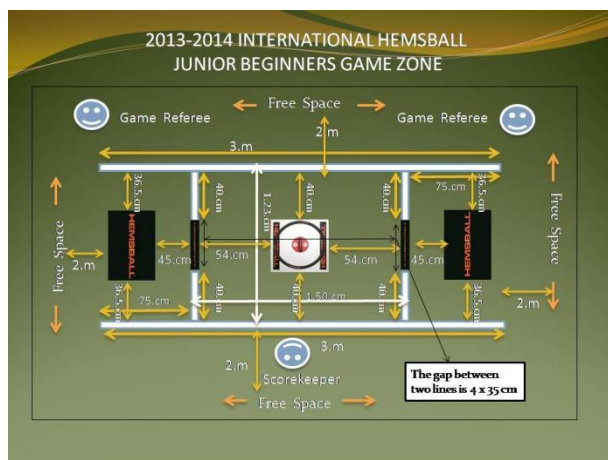


Figure 2. The International Hemsball Junior beginners Game Zone

The surface of the area must be flat, smooth and hard so that the Hemsball ball can bounce. The game can be played on parquet or synthetic surfaces.

All lines determining the game zone are 4 cm in width. The color of the lines must be different from the ground color and easily distinguished by the players and referees [12,17].

The game is played on hard flat surfaces, allowing the *Hemsball* ball to jump well. The appealing Hemsball kit (shown in Figure 3) contains several parts [12,17]:



Figure 3. Hemsball kit

– THE HEMSBALL AREA STRIP FEATURES (2 pieces), shown in Figure 4 [12, 17].



Figure 4. Hemsball Area Strip

The Hemsball area strips are made of dekota (forex) material with 3 mm laminated coating in standard 4 x 35 cm measurements), presented in Figure 5.

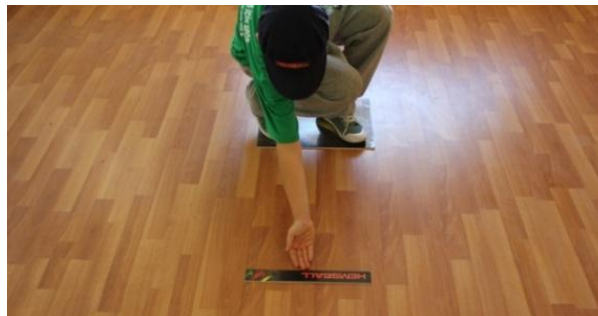


Figure 5. Hemsball Area Strip Features

- THE HEMSBALL STEPPING PLATE FEATURES (2 pieces), presented in Figure 6 [17].

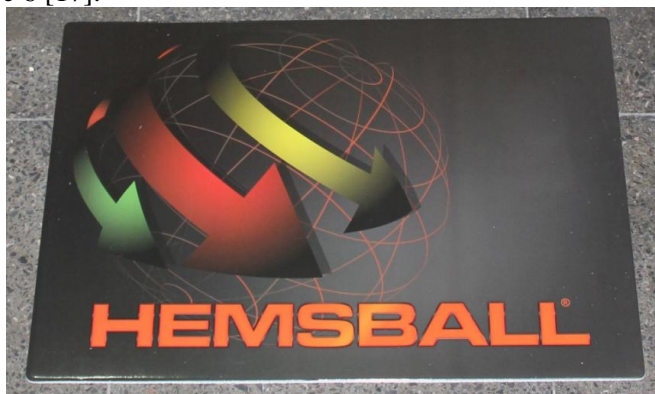


Figure 6. Hemsball Stepping Plate

The Hemsball stepping area is made of dekota (forex) material in 2 sizes with 3 mm laminated coating in standard 42 X 30 cm, 50 x 40 cm measurement), presented in Figure 7. [12,17].



Figure 7. Hemsball Stepping Plate

- THE HEMSBALL TARGET BOARD (DEKOTA) FEATURES [17].

The measurements are a square of 34.5 x 34.5 cm. It is made of 8 mm wood mdf. The Hemsball target board is engraved on two equal sides with the characteristic Hemsball brand. The target point is red measuring 10x10 cm with a Hemsball label (presented in Figure 8). [17].

The dekota (forex) is used for juniors with 3 mm laminated coating [12,17].



Figure 8. Hemsball Target Board

– HEMSBALL BALL FEATURES (1 piece), Shown in Figure 9 [12,17].

The sizes of the balls vary according to the age group and categories.

A Standard Hemsball ball is a 55 mm diameter rubber filled ball weighing 95 gr +2, and the characteristic feature of Hemsball is that it is raised outwards with an embossed letter H on two equal sides. The official color for adults is Orange. The area of the ball is 5.5 cm.

The beginner ball sizes for juniors is 45-55mm diameter sponge-filled, elastic-filled, rubber filled weighing 52 gr +2 to a maximum of 95 gr +2. The characteristic feature of Hemsball is that it is raised outwards. No color difference is sought in other categories.



Figure 9. Original rubber Hemsball Ball

➤ THE FEATURES OF THE HEMSBALL HOOP (1 piece), Shown in Figure 10 [12,17].



Figure 10. Hemsball Hoop

With a diameter of 30 cm, width 18 mm, height 20mm, the hoop is manufactured from original PP hard plastic material. All colours may be used for the hoop. The Hemsball Hoop is a single piece with the characteristic embossed Hemsball brand on four equal sides [12,17].

International game rules and explanations [12,17]

How to start a game

The players are allowed 5 minutes to warm up and when this period is over the game will start with a coin flip. Each player goes to their assigned area. The coin flip will determine which player serves first and the loser will start the game by serving to the other side.

Sets

The game is played based on winning 3 sets. The sets are played based on 12 points. In the junior category, games are played based on winning 2 sets. Whichever player wins a point will gain the starting serve. If the points are 11-11 the set is extended to 13 and continues until there is a 2 point difference. Sides are changed after each set.

Points (Shown in Figure 11 and Figure 12)

The ball must touch the inside of the hoop then bounce out and pass the 4cm strip located in front of the other players, then the rival player must catch the ball which has passed the game zone and strip without dropping it a second time and without touching the ground with their feet outside of the stepping area, (the Player may catch the ball with one foot on the plate and one foot in the air) and if they cannot catch it they lose a point.

If the ball does not touch the inside of the hoop the throwing player loses a point. If the ball touches any part of the hoop which is at the center the thrower loses a point. If the player throws the ball quickly into the hoop towards the other player while the other player's hands are up and they cannot catch the ball, the throw will be invalid and they will lose a point. If after the ball touches the inside of the hoop it then touches the 4 cm zone line or the 4x35cm strip (line), the thrower loses a point.

Adjusting the hoop with your feet is against the rules and if a player does this the other player wins a point. Hitting the ball with feet is against the rules and if a player does this, the other player wins a point and the serve passes onto the other player. If the players touch the floor while catching the ball the other player wins a point.

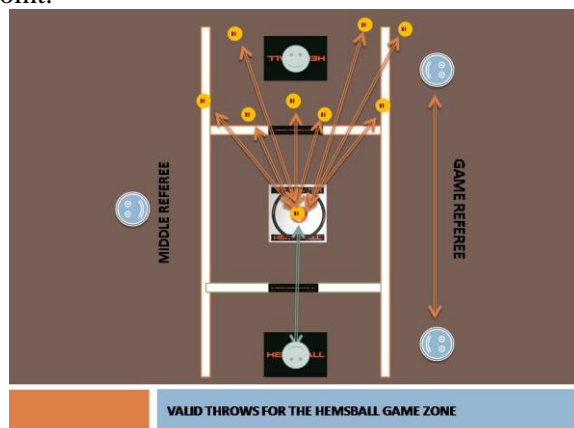


Figure 11. Valid Throws for the Hemsball Game Zone

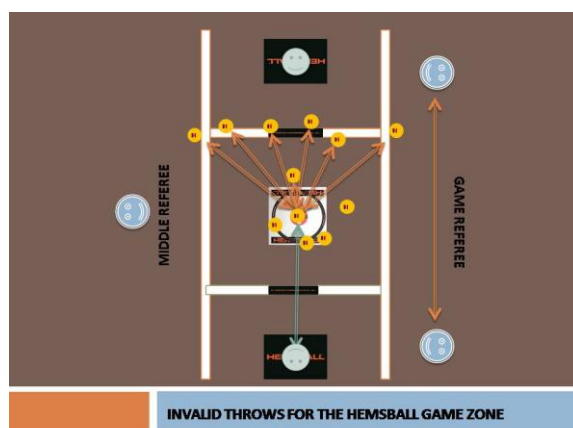


Figure 12. Invalid Throws for the Hemsball Game Zone

– Serving

During the first serve the player must serve the ball without passing the 4x35cm strip in front of them. The rival player will catch the ball without dropping it or touching any area outside the specified zone with their hands or feet.



Figure 13. Throwing the First Serve

When not serving the players may pass the 4 cm zone line and the 4x35 cm strip by reaching out with their hands to catch the ball or throw it to the other side. If the player who serves drops the ball the point and the serve will pass to the other side (Shown in Figure 13).

During the rally the player who catches the ball has to throw the ball to the other side within 5 seconds, if they do not the serve will go to the other player.

Images of invalid throws and catches [12, 17]



Figure 14. Invalid Catches

In Figure 14 this catch is invalid, the foot must not touch the floor [17].

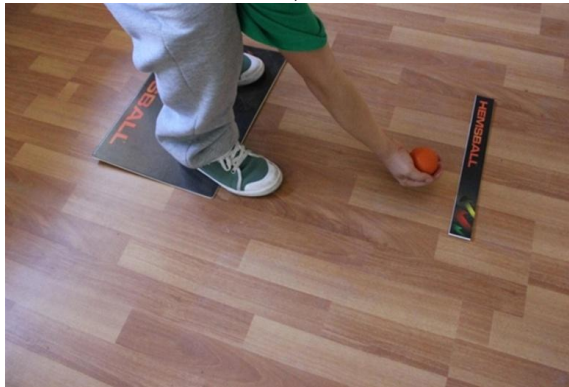


Figure 15. Invalid Catches

In Figure 15 this catch is also invalid. For example, in this image the foot is in the half zone and half touching the surface [12,17].



Figure 16. Foot Outside



Figure 17. Foot Inside

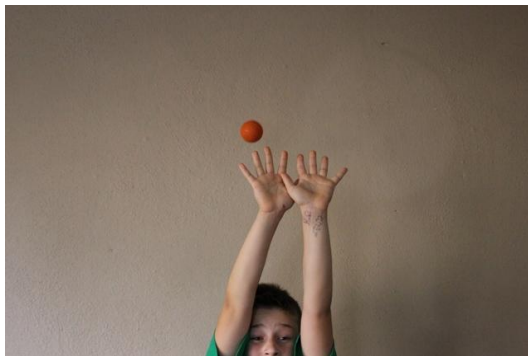


Figure 18. Invalid Throws

As seen in Figure 18 this throw is invalid. If the player throws the ball quickly into the hoop towards the other player while the other player's hands are up and they cannot catch the ball the throw will be invalid [17].



Figure 19. Invalid Throws

The throw in Figure 19 is invalid. The ball should not hit any part of the hoop [12,17].



figure 20. Invalid Throws

The throw in Figure 20 is invalid. If, after the ball touches the inside of the hoop, it touches the 4cm zone line or the 4x35cm strip the same rule applies [17].



Figure 21. Invalid Throws

The throw in Figure 21 is invalid. If the ball is thrown to any areas outside of the hoop none of these throws will be valid [12,17].

Hemsball stepping plate (zone) [12,13,17]

While catching a serve and throwing a serve in the zone we can throw or catch the Hemsball ball with both hands or a single hand. We can also catch the ball by bouncing it off our body.

If the ball falls by sliding out of our hands or naturally (when it comes from the rival player's serve) into our zone plate we are allowed to catch this ball. The player can play by crouching down in their zone plate whenever they want. The player can catch the ball by jumping during a rally as long as they do not go outside of the zone. The player can catch the ball from any area they can reach during a rally.

The player can catch and throw the ball on one foot. The player's foot may go outside of the plate in any direction as long as it is not touching the ground.

The player may only throw the ball during a rally in a way that the rival player can see, they cannot throw with their back turned.

The player may throw the ball when they realize they are going to lose their balance and step outside of the plate but after the throw is made it must fall into the rival player's zone and turn into a point.

Playing Hemsball in bare feet is not allowed.

Hemsball stepping plate (zone) images
(Present Figure 22 and Figure 23) [12,13,17]



Figure 22. Crouching Position



Figure 23. Standing on one foot

Hemball game categories [12,17]

- JUNIORS: 3 - 5 / 6 + - 8
- STARS: 9 + - 13
- YOUNGSTERS: 14 + - 18
- ADULTS: 19+ - 40
- MASTERS: 41 +

If the athletes wish they can also play in a category one level higher. However they cannot play in both categories in the same competition [17].

Player equipment

The supplies of a player are comprised of a uniform, shorts, socks and sport shoes. Any color outside of orange may be selected. Shoes should not have heels and they should be flexible with rubber soles or a similar combination of materials.

Metal objects on fingers and wrists like watches, rings, etc. are not allowed. The use of any materials that may affect the player or rival player's health is not allowed [12, 17].

Time-outs [12,17]

Players are allowed one time out between sets and the timeouts are restricted to 30 seconds.

Time outs can only be taken during a rally when the ball is out by signalling a T with the hands. After each set the players have a 2 minute resting period.

A player that must play games one after the other may request up to 10 minutes to rest between games[12, 17].

Behavior rules [17]

The players must know the rules and abide by them.

The players must accept the referee decisions in a sportsmanlike manner without arguing. They will avoid behaviour that may damage the reputation of the Hemball sport.

Players are shown a yellow card in the following situations. The referee will show a yellow card for leaving the game area without permission, having a careless attitude that may affect the trainers, referees and rival players negatively, displaying behaviour that could upset the audience, intentionally throwing the ball outside of the playing area, giving the ball a hard kick, kicking the hoop, being disrespectful to the game officials and objecting to referee decisions. If these acts continue a second card and then a red card will be shown.

Players are shown a red card in the following situations. When two yellow cards have been shown, when reputation damaging or insulting words are said or behaviour is displayed the referee will show a red card, remove the player from the game and disqualify them. The sets of a player with a red card will be considered 12-0 - 12-0 - 12-0.

And they will be considered to have lost the game 3-0. A player who is given a red card will be banned from the tournament. A player who receives a red card will lose their right to play in the next tournament.

Action cards [12,17]

Warning: Yellow Card – Removal from game (Disqualified) Red card.

Fair play [17]

The players will practice fair play not just towards referees but will also be polite and respectful towards the officials, their rival, trainers and the audience.

Extraordinary pauses in the game [12,17]

When there is a serious injury during a rally the referee should stop the game and allow the medical crew to come to the game area. In such a situation the head referee will determine the treatment period. When the player is unable to continue playing because of their injury they are considered to have forfeited the game. For example in the Adults they would be considered to have lost the sets 12-0 - 12-0 - 12-0 and the game 3-0. In the Juniors they would be considered to have lost the sets 12-0 - 12-0 - 12-0 and the game 2-0.

Referees [17]

In two player games HEMS BALL is played with 5 referees:

- The Head referee.
- Two game referees but when necessary the game can be managed by one person.
- The table referee is also the Head Referee's assistant.
- The technical referee.

Head referee [17]

The Head Referee directs the game from beginning to end. During the game the head referee has authority over all the referees and players. The head referee has the authority to make decisions on all matters including those which are not specified in the rules. The head referee may decide to allow the players to change into training suits during the break and change their uniforms.

No argument should be allowed against the decisions of the head referee.

Game referees execute refereeing of hoop, plate, line and height [17]

There are 2 game referees but when necessary the game may be directed by one referee. They sit 2m from each player at their assigned location and referee the plate, line, height and hoop actions, execute hoop refereeing and can move freely as long as they do not get too close to the players to check their stepping plates [12,17].

The game referees check whether the ball has hit the hoop and gone out, then they hold up a flag to the players and the table referee, and state the situation so the table referee can hear. The game referee(s) checks the plates which the players are stepping on, if their feet touch outside of the plate the referee holds up a flag and informs the players and table referee in a voice they can hear. The game referee(s) checks whether the ball is in or out at the point where the ball's target area and the player area intersect and holds up a flag to the table referee and informs the player and table referee in a voice they can hear. When the game referee(s) determine that a player with their hands in the air is not going to be able to catch a ball they will raise the flag and tell the players and table referee in a voice they can hear. The game referee(s) will report every kind of valid points earned by lowering the flag towards the ground and telling the players and table referee in a voice they can hear [17].

Table referee (assistant head referee) [12,17]

The table referee will toss a coin to determine which player will start the game. The serving player will start the game at the table referee's whistle and throw the ball without passing the 4x35 cm strip in front of them. The rival player will catch the approaching ball without dropping it and without touching outside of the specified area with their hand or foot. Except while serving, the players may pass the 4x35 cm strip with their hands to catch the ball and may throw it back to the other side. Any kind of rule violation is determined by the game referee (s) and counted as a foul which is signalled by raising the flag and notifying the players and table referee so they can hear. The table referee who sees the flag will signal by hand to the player who has won the serve and add one point to this player.

The technical referee [12,17]

The duty of the technical referee is to inspect the game area, the ball and other materials before the game. The tournament head referee is also assigned with this responsibility.

Referee uniforms [12,17]

The referees will wear black pants and dark blue polo shirts.

Referee signs [12,17]



Figure 24. Valid Point



Figure 25. Invalid Point

The White flag down – Valid Point, Shown in Figure 24 [17].
The Red flag in the air – Invalid Point, Shown in Figure 25 [17].



Figure 26. Time Out



Figure 27. Allow serve



Figure 28. Player to Serve



Figure 29. Change Game Zones



Figure 30. End of Set or Game



Figure 31. Yellow card warning



Figure 32. Red card remove from game

The Ministry of Education and Science in Bulgaria introduced new *framework programs for education to create individual education programs in the field of culture-education and „Physical culture and sports” for students with multiple disabilities*, which require newer quality and more effective methods for content assimilation [20].

The education program allows the requirements for achieving a determined level of knowledge, abilities and competitiveness to be applied flexible in dependence of the needs and abilities of the students in correspondence with the school plan and individual plan of every student. This gives the teacher possibility to determine the intense of assimilating the education content.

At the base of made researches and increased requirements to the special education is applied Hemsball game in the added hour of AG module. *It is good possibility for realization and approbation of Hemsball game.*

In the frames of one school year is created education content which can correspondent to the goals given in Hemsball game. The themes, put in the module, do not duplicate the hours of physical education and sport in the special schools, but are alternative for growing education and are base for achieving basic techniques of Hemsball game.

For they reason we, the special pedagogues, direct our attention to the development of physical qualities and improvement of the basic motor abilities, which are the base of mastering Hemsball abilities in special school conditions.

Through the AG module and applying of Hemsball game we started actively to work in two directions – correct-rehabilitation and educational.

According ot G. Prodanov „this answer main tasks, exact – common gain in health, spreading of the functional abilities of the organism, mastering new motor habits and forming of physical qualities – speed, dexterity, tenacity, education of moral and will qualities” [5, c.49].

At the base of theoretical survey and analyze of the results of the sport-pedagogic experiment are taken next main conclusions and recommendations:

1. Developed aims and tasks, connected with inclusion of *Hemsball game* in the added hour of PES – AG module in the special school allow enrichment and enlargement of already learned knowledge, abilities and competition of the students.

2. In the investigated literature at this stage is missing science validated method of applying *Hemsball game*. In the created curriculum the rules and technique of the game were adapted and conformable to the abilities of students with disabilities.

3. Applying of *Hemsball game* in the added hour of PES gave a meaning to part of the free time of the students with disabilities and is base for the rational use in diverse out of class and out of school forms.

4. It is determined a positive influence of *Hemsball game* on psycho-physical development of the students. The results at the end of observed period in both experimental groups significant excel these that are at the beginning of the experiment.

5. During the experiment are determined average levels of researched indexes in each of the experimental groups. For the time of the sport-pedagogic influence in both of the groups come improvement of all indexes.

6. At the end of the research in the second experimental group (with multiple disabilities) is observed higher effectiveness.

7. As a result of the regular activities with *Hemsball game* and with included influence methods in the sport-pedagogic experiment increase the power of the connections between specific physical preparedness, based motive abilities and some psychic processes.

8. The work hypothesis is confirmed that applying *Hemsball game* in the added hour of PES – AG module, will improve the level of the common physical and psychomotor development of the students of both tested experimental groups.

As a result of the professional work of the special pedagogues and the interest from students side, we will allow us to give some tentative recommendations for the practice:

1. The *Hemsball game* should be applied in the *added hour of PES AG module*, as in special, as in mass schools in Bulgaria.

2. The *Hemsball game* rules to be adapted according abilities of the practitioners which aim is to improve motive activity indexes of students with disabilities.

3. With the aim to popularize the *Hemsball game* and attaching of young men to be made national and International tournaments, festivals and sport celebrations, which will give ability for experience sharing and evaluation of the accumulated base motion potential.

4. Every year meeting for sharing of good practices which will give ability to all pedagogues, specialist here and abroad to improve planning of the forms, instruments and methods, which to realize optimal effect and ability to be ruled effectively the whole curriculum of PES.

The *Hemsball game* is expression of joy and fun. It support constantly the activity and the mood of the students. Through it they develop positive attitude to themselves and surrounded people, because they create the needed intimacy. The game helps them to understand and get to know the world better. The students with multiple disabilities play Hemsball, because of the pleasure of the game itself. It gives them space, make them feel happy, engaged and united. Parallel with it the *Hemsball game* develop watchfulness, concentration of attention, improve reflexes and coordination abilities if students with disabilities.

The Hemsball Game – Sports without borders!

Instead of conclusion

„Sport for all is the freedom to exercise and a healthy diet. Sport for all is well-being, to be at peace with yourself and be tolerant. Our basic philosophy is to embrace everyone”, Prof. Dr. Erdal Zorba said [9].

References

1. Davidova, T. (2013). Adaptirano fizichsko vazpitanie. Izdatelstvo „Ay and Bi”. V. Tarnovo.
2. Davidova, T. kolektiv (2005). Podvizhni i sportnopodgotvitelni igri. Izdatelstvo „Boyka”. V. Tarnovo.
4. Davidova, T. (2005). Psihofizicheska podgotovka na detsa za deystvie slozhni situatsii, Izdatelstvo „Boyka”, V. Tarnovo.
5. Dimkova, R., Formirane na potrebnost u uchashтите se za zanimanie s fizikultura na deynost. Fizicheskoto vazpitanie i sportat mezhdu dva veka. VTU „Sv. sv. Kiril i Metodiy”, 2000, s. 130
6. Prodanov, G. (2011). Higiena i zdravno obrazovanie. Plovdiv.
7. Valova, T. (2004). Poznavatelni vazmozhnosti na konstruiraneto pri integriraneto mu v obuchenieto. NIMA.
8. Yıkımsı, A. (2004). „Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimleri ve Öğretmenlik” Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Editör: M. Durdu Karşlı. Pegem A yayıncılık. Ankara.
9. Yıkımsı, A. (2009). „Davranış Yönetimi” İlköğretimde Sınıf Yönetimi. Editör: M. Durdu Karşlı. Kök yayıncılık. Ankara.
10. Zorba E. (1999). „Herkes İçin Spor ve Fiziksel Uygunluk”, Neyir Matbaası, Ankara.
11. Zorba, E. Komur, S. (2002). „Attitudes towards Recreation, Its Progress and Expectations in Turkey”. International Conference on Higher Education Innovation, May 16-19, Kiev, Ukraine.
12. <http://www.amatorundunyasi.com/2013/10/erdal-zorba-tafisa-yonetiminde.html>
13. <https://www.facebook.com/Hemsball>
14. <https://www.facebook.com/profile.php?id=648018733&fref=ts>
15. <http://www.gsb.gov.tr/>
16. <http://www.gsb.gov.tr/site/Haberler.aspx?news=1764&p=1>
17. <http://www.gsb.gov.tr/FotografGalerisi/45/Fotograflar>
18. <http://hemsball.com/>
19. <http://www.his.gov.tr/>
20. <http://www.his.gov.tr/erdalzorba.php>
21. <http://www.mon.bg/news-home/>
22. <http://spor.milliyet.com.tr/zorba-spor-kulturunu-yayginlastiracagiz/spor/spor-detay/13.06.2012/1553225/default.htm>
23. <http://suatkilic.com.tr/ozgecmis/%C3%96zge%C3%A7mi%C5%9F-Biyografi>
24. <http://www.tafisa.de/>

Росица Неделчева Тодорова
Петја Веселинова Марчева

HEMSBALL – СПОРТ БЕЗ ГРАНИЦА

Сажетак: Овај рад разматра историју и суштину игре Hemsball. Експериментално се примењује у специјалној образовној установи „Свети Теодосије Трновски“, Велико Трново, Бугарска, на додатном часу физичког васпитања и спорта – Модул "Игре са покретом".

Представљен је значај турског Министарства омладине и спорта (GSB), са учешћем министра Суата Калача и турске Федерације Спорт за Свакога (HIS), са председником др Ердал Зорбом, за међународно промовисање игара без граница.

Зашто се залажемо за нешто непознато, ново и изазовно, а не за већ утврђене стандарде за образовање и процес обуке?

Представљамо једно добро искуство, које рационално користимо и оптимално примењујемо за побољшање психо-физичког стања ученика са вишеструким сметњама у развоју.

Кључне речи: Hemsball, спорт без граница, турска Федерација Спорт за свакога, изазови, ученици с вишеструким сметњама у развоју, Министарство омладине и спорта Републике Турске.

Проф. др Србољуб ЂОРЂЕВИЋ
Учитељски факултет у Врању
Луција ЂОРЂЕВИЋ
ШОСО „Вуле Антић“ Врање

УТИЦАЈ ДОДАТНОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА НА ПРОМЕНУ СТАВОВА ПРЕМА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Сажетак: *Инклузивно образовање еволуирало је као процес за промену ексклузивне политике и праксе, а настало је као широко распрострањен покрет и идеологија према којој се свака особа посматра засебно и независно. Наглашавајући потребе у учењу све деце, посебан се акценат ставља на ону децу која су искључивана и маргинализована и као императив се истиче потреба да редовна школа постане отворена за све ученике, без обзира на њихове снаге или слабости. Оваквим приступом концепт инклузивног образовања уважава сву децу и наглашава потребу уважавања различитости и стварања једнаких услова за све. Обавеза школе је да развија такве делотворне приступе који ће омогућавати да ученици са посебним потребама, али и сви остали, уче и оптимално се развијају у складу са својим потенцијалима.*

Наведени приступ инклузивног образовања нужно у фокус ставља, поред осталог, питање упознавања ставова и компетенција наставника као значајног фактора од кога у великој мери зависи и имплементација инклузивног образовања.

Истраживањем које смо извршили испитали смо колико су пројекти о инклузији и додатна обука наставника утицали на промену ставова о инклузивном образовању и деци са посебним потребама. Истраживањем су биле обухваћене две основне школе чија се основна разлика састојала у укључености у пројекат о инклузији који је организован од стране Министарства просвете РС. Узорак истраживања су чинила 33 учитеља/наставника основне школе која је била укључена у пројекат и 24 учитеља/наставника основне школе која није била укључена у пројекат. Добијени резултати извршеног истраживања указују на мали утицај додатне обуке о инклузији и укљученост у пројекат, што упућује на потребу реорганизације и обогаћивања будућих пројеката.

Кључне речи: *додатно образовање, учитељ/наставник, ставови, инклузивно образовање.*

Увод

Инклузивно образовање као грађански покрет је релативно новијег датума у свету и на европским просторима. Оно настаје и развија се као покрет почев од средине XX века. Његова појава се у западноевропским земљама везује за контекст људских права и утемељује се још 1948. године у Универзалној декларацији о људским правима, а потом и 1989. године

у Конвенцији о правима детета. Од тада, па надаље, овај се оквир разрађује кроз низ докумената Уједињених нација, као и других међународних докумената у оквиру којих су одређене стратешке смернице и одређена стандардна правила изједначавања положаја различитих угрожених социјалних група које се налазе на маргинама друштвеног интересовања. Наглашава се и потреба за конкретном и широм друштвеном акцијом укључивања тих група у редовне друштвене токове, односно стварањем најпожељнијих облика *образовања за све*, посебно у погледу остваривања права на редовно образовање.

Квалитетно образовање за све и инклузија као системско опредељење везују се за карактеристике отворености и правичности образовног система. Сам развој инклузивних карактеристика образовања обухвата најпре развој инклузивне политике, затим унапређивање инклузивне праксе, као и одговарајућу изградњу инклузивних вредности, како на нивоу система, тако и на нивоу појединачних установа. *Развој инклузивне димензије образовања, пре свега, подразумева одређену подршку различитостима кроз изградњу сарадње и прихватања, активно укључивање сваког детета у наставу, побољшање саме наставе и средине за учење, као и отклањање препрека у самом процесу учења сваког детета* (Ђорђевић, 2010а, 2011, 2013).

Инклузија као термин у Србији се појавио између 2000-2001. године, да би у последњих неколико година постао можда један од најчешће коришћених термина када се говори о променама у образовању. Његова употреба је постала учесталија са појавом концепта квалитетног образовања за све, па се често сам термин инклузија поистовећује са њим, што се и може разумети ако се има у виду чињеница да инклузивно образовање претпоставља *могућност школе да обезбеди добро образовање свој деци*, без обзира на постојање одређених различитости међу њима. Сам појам инклузија се повезује и са процесима демократизације у друштву и у образовању, те се у том контексту често говори о друштвеној инклузији у ширем смислу, па и о образовној инклузији, када се под тим подразумева укључивање у образовање ученика из такозваних маргинализованих група (Ђорђевић, 2010а, 2011, 2013).

Инклузија у свом ширем поимању, како смо већ истакли, није везана само за васпитно-образовни систем, већ подразумева укључивање детета у друштвени живот заједнице на свим нивоима. Први корак тог укључивања представља прихваћеност детета са посебним потребама у самој породици одмах по рођењу детета и пружање одговарајуће активне подршке. Следећи корак је везан за квалитетно место те породице у друштвеној заједници. Након тога следи процес васпитања и образовања у оквиру кога се усвајају одређена знања и вештине за живот и рад у заједници и формира личност појединца и, на крају, као исход пуне инклузије следи осамостаљивање и достојанствен живот одрасле особе са посебним потребама, што указује на степен достигнутог нивоа цивилизацијског развоја друштва и поштовања људских права свих његових чланова.

На основу наведеног може се закључити да се инклузивно образовање базира на правима и полази од потреба, међутим, на нивоу образовне праксе инклузивно образовање почива на могућностима индивидуализованог приступа. Основне поставке *да су потребе све деце исте, да је дете са посебним потребама пре свега дете* и *да је свако дете индивидуално биће*, као и теоријски утемељени ставови и практично доказана уверења, *да сва деца могу да уче* и *да сва најбоље уче у групи вршњака*, тек са индивидуализованим приступом могу да добију прави смисао у образовној ситуацији. Дакле, сама индивидуализација приступа у својој основи подразумева усмереност према детету и могућност праћења потреба детета, јасне циљеве и евалуацију исхода процеса учења, као и методичку флексибилност као карактеристику наставничке компетенције.

„У Републици Србији је инклузивно образовање законски утемељено *Законом о основама система образовања и васпитања* донетим септембра месеца 2009. године. Овим законом је укинута уписна политика која дискриминише и не омогућава једнако образовање за све и одређено да се од школске 2010/2011. године сва деца укључују у редован систем образовања“ (Ђорђевић, 2011: 50).

Наведени приступ инклузивног образовања, поред осталог, нужно у фокус ставља и питање ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању деце са посебним потребама као значајном фактору од кога, у много чему, зависи остваривање инклузије. Позитиван став и мишљење и са тим повезано понашање могу бити значајна потпора инклузивном образовању. Наравно да се мишљења, ставови и вредности међусобно разликују по својој отпорности на захтеве за променама, као и стабилности током времена.

Ставови се могу одредити као систем процене, осећања или тенденције према одређеној особи или појави.

Метод

Предмет истраживања

Од ступања на снагу актуелног Закона о основама система образовања и васпитања прошле су четири године. С питања оправданости прешло се на питање начина на који инклузија може бити успешно спроведена. Три међусобно повезане димензије унапређивања развоја и рада школе су:

- стварање инклузивне културе,
- креирање инклузивне политике и
- развијање инклузивне праксе (Booth & Ainscow, 2002).

Усмеравање инклузивне политике, као и вођење инклузивне праксе, ирелевантно је без подстицајне заједнице у којој влада уважавање различитости и у којој се поштују инклузивне вредности и развијају односи сарадње. Промена ставова о инклузији и особама с посебним потребама је неопходна да би се уопште говорило о инклузивној култури.

У фокусу истраживања у последње четири године су и даље ставови наставника о инклузији и деци са посебним потребама. Хронолошки посматрано, одређена истраживања о ставовима наставника у извесној мери указују на промену ставова. У већем броју истраживања утицај едукације, било које врсте је позитивно утицао на ставове о инклузији и деци са посебним потребама у односу на оне наставнике који нису били обухваћени таквим облицима образовања. Резултати показују да осећај компетентности и ефикасности игра велику улогу у промени ставова и спремности за рад са децом са посебним потребама. Начин и степен ентузијазма с којим наставници улазе у сам процес у великој мери зависи од ставова и подршке образовног система у нашој земљи. Ставови наставника представљају важан фактор у развоју ученичких ставова (Ђорђевић, 2010б, 2011, 2013).

Полазећи од онога што смо до сада истакли, јасно се може закључити да на путу имплементације инклузивног образовања, поред осталих, важан фактор представљају учитељи и наставници. На основу тога, предмет нашег истраживања је, поред осталог, био да се испитају ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању и деци са посебним потребама. Иначе, истраживање је део ширег истраживачког пројекта из кога смо овом приликом издвојили само један део. Првенствено нас је интересовала промена ставова учитеља/наставника у зависности од њиховог додатног образовања, односно укључености у пројекат инклузивног образовања.

Хипотезе истраживања

Главна хипотеза је да постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу ставова према инклузији и према деци са посебним потребама. Из ње произиласе остале хипотезе.

Подхипотезе истраживања

1. Постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу сарадње са породицом деце са посебним потребама.
2. Постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу ставова о инклузији.
3. Постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу ставова о деци са посебним потребама.
4. Постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу тежње за стручним усавршавањем у области инклузије.
5. Постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника у погледу сарадње са породицом, ставова о инклузији, ставова према деци са посебним потребама и тежње за стручним усавршавањем у односу на дужину радног стажа.

Варијабле у истраживању

Независне варијабле:

- дужина радног стажа наставника,
- семинар о инклузији.

Зависне варијабле:

- сарадња наставника са породицом,
- ставови наставника о инклузији,
- ставови о деци са посебним потребама,
- стручно усавршавање наставника.

Узорак

Узорак истраживања чине наставници и учитељи двеју основних школа града Зајечара. ОШ „Љубица Радосављевић Нада“ је школа која је била укључена у пројекат Министарства просвете о инклузији и чији су наставници у оквиру пројекта похађали семинаре о инклузији, формирали инклузивне тимове, израђивали ИОП-е за децу са сметњама у развоју и остале категорије деце са посебним потребама. Школа је неформално добила назив „инклузивна“. Друга школа обухваћена истраживањем је ОШ „Љуба Нешић“ која није била у пројекту и њени наставници нису похађали семинаре о инклузији. Наставници су се спорадично укључивали у извесна предавања о инклузији, едуковали се путем литературе, медија и сл. Ова школа је, такође неформално добила назив „неинклузивна“.

Испитивањем су обухваћена 33 учитеља/наставника из инклузивне школе и 24 учитеља/наставника из неинклузивне школе.

Табела 1: Структура узорка наставника инклузивне и неинклузивне школе у односу на године радног стажа

Радни стаж	Наставници инклузивне школе		Наставници неинклузивне школе	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
0-10 година	9	27	7	29
10-20 година	17	52	9	38
20 година и преко	7	21	8	33
Укупно	33	100	24	100

Инструмент и процедура

У истраживању је коришћен инструмент *ПИТИ-скалер* – пракса и теорија инклузије (Сузић, 2008) намењен наставницима. *ПИТИ-скалер* (пракса и теорија инклузије) има четири субтеста. Први субтест, *Сарадња са породицом*, има 6 ставки и мери у којој мери наставници сарађују са родитељима деце са посебним потребама. Други субтест, *Ставови о инклузи-*

ји, има 12 ставки и мери опредељеност наставника за или против инклузије. Трећи субтест, *Ставови о деци са посебним потребама*, има 8 ставки и мери ставове наставника о деци са посебним потребама и опредељеност да подрже укључивање те деце у редовне школе. Четврти субтест, *Стручно усавршавање*, има 8 ставки и утврђује тежњу наставника за стручним усавршавањем у инклузивном образовању. Анкетирање је било анонимног типа.

Проверу поузданости инструмента ПИТИ скалера извршили смо на основу Кронбах-алфа теста (Cronbach's Alpha test). Тест чија доња граница износи $\alpha=0,70$ може се сматрати поузданим (Cortina, 1993). Унутрашња конзистентност ПИТИ скалера износи 0,86, чиме је потврђена поузданост инструмента.

Табела 2: Поузданост инструмента коришћеног за испитивање наставника (ПИТИ)

Скале	Chronbach's alpha	Број ставки
Поузданост целе ПИТИ скале	0,86	33
Поузданост субскале <i>Сарадња са породицом</i>	0,93	6
Поузданост субскале <i>Ставови о инклузији</i>	0,79	11
Поузданост субскале <i>Ставови о деци са посебним потребама</i>	0,72	8
Поузданост субскале <i>Стручно усавршавање</i>	0,95	8

На основу табеле 2 може се уочити висока поузданост свих субскала инструмента. Кронбах-алфа коефицијент за субскалу *Сарадња са породицом* износи 0,93, а за субскалу *Стручно усавршавање* 0,95, што говори о веома високој поузданости ових субскала. Кронбах-алфа коефицијент за субскале *Ставови о инклузији* (0,79) и *Ставови о деци са посебним потребама* (0,72) је, иако изнад доње границе поузданости, нижи у односу на претходне две субскале. На основу изнетих података може се закључити да је инструмент поуздан и релевантан за наше истраживање.

Статистичка обрада података за потребе овог истраживања извршена је у *SPSS Statistics 21*. Примењена је дескриптивна статистика како бисмо приказали структуру узорка. Да бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између група испитаника две категорије, применили смо t – тест, док смо једнофакторском анализом варијансе (АНО-ВА) утврдили да ли постоје значајне разлике између више категорија. Да бисмо утврдили између којих група или категорија су присутне статистички значајне разлике, урађен је *LSD Post Hoc* тест, којим се врши поређење аритметичких средина између свих група.

Резултати истраживања

Како бисмо утврдили да ли постоје разлике између наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу сарадње са породицом, ставова о инклузији, ставова о деци са посебним потребама и тежњи ка стручном усавршавању, урађено је поређење аритметичких средина испитиваних варијабли оба узорка.

Табела 3: *Разлике између инклузивне и неинклузивне школе у односу испитиване конструкте*

Зависна варијабла	Инклузивна школа	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Сарадња са породицом	Да	33	17,30	5,79	1,139	0,170
	Не	24	15,29	7,54		
Ставови о инклузији	Да	33	31,81	7,53	1,231	0,193
	Не	24	29,12	8,95		
Ставови о деци са посебним потребама	Да	33	23,79	4,43	-0,418	0,346
	Не	24	24,33	5,42		
Стручно усавршавање	Да	33	26,76	9,36	0,249	0,158
	Не	24	26,08	11,06		

Из табеле 3 можемо приметити да нису пронађене статистички значајне разлике између инклузивне и неинклузивне школе у погледу изражености испитиваних конструката.

Мишљења смо да радни стаж наставника доприноси различитим ставовима наставника према инклузивном образовању и деци са посебним потребама и на основу тога смо груписали наставнике у три групе, прву групу до 10 година радног стажа, другу групу од 10 до 20 година радног стажа и трећу групу преко 20 година радног стажа.

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике у изражености испитиваних конструката између наставника са различитом дужином радног стажа, извршено је поређење различитих група радног стажа помоћу једнофакторске анализе варијансе и *Post hoc* теста.

Табела 4: Разлике у изражености испитиваних конструката у односу на број година радног стажа наставника (ANOVA)

Зависна варијабла	Године радног стажа	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Сарадња са породицом	0-10 година	16	14,37	5,70	2	1,325	0,274
	10-20 година	26	16,77	6,65			
	20 година и више	15	18,13	7,23			
	Укупно	57	16,46	6,59			
Ставови о инклузији	0-10 година	16	31,50	6,32	2	0,109	0,897
	10-20 година	26	30,31	8,44			
	20 година и више	15	30,47	9,86			
	Укупно	57	30,68	8,19			
Ставови о деци са посебним потребама	0-10 година	16	23,69	3,61	2	0,357	0,701
	10-20 година	26	23,69	5,22			
	20 година и више	15	24,93	5,43			
	Укупно	57	31,50	4,83			
Стручно усавршавање	0-10 година	16	30,88	6,66	2	3,136	0,050*
	10-20 година	26	26,23	9,96			
	20 година и више	15	22,20	11,64			
	Укупно	57	26,47	10,02			

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

На основу резултата из табеле 4 можемо закључити да разлике у изражености испитиваних конструката у односу на број година радног стажа наставника постоје једино у погледу стручног усавршавања. Да бисмо утврдили између којих група наставника постоје разлике у погледу стручног усавршавања, урађен је *Post hoc* тест којим су поређене све три групе наставника.

Табела 5: Разлике у изражености испитиваних конструката у односу на број година радног стажа наставника (*Post hoc test*)

Зависна варијабла	(I) Радни стаж	(J) Радни стаж	Разлика М (I-J)	p
Сарадња са породицом	0-10 година	10-20	-2,39	0,256
		20 и више	-3,76	0,117
	10-20 година	0-10	2,39	0,256
		20 и више	-1,36	0,524
	20 година и више	0-10	3,76	0,117
		10-20	1,36	0,524
Ставови о инклузији	0-10 година	10-20	1,19	0,654
		20 и више	1,03	0,731
	10-20 година	0-10	-1,19	0,654
		20 и више	-0,16	0,953
	20 година и више	0-10	-1,03	0,731
		10-20	0,16	0,953
Ставови о деци са посебним потребама	0-10 година	10-20	-0,00	0,998
		20 и више	-1,25	0,481
	10-20 година	0-10	0,00	0,998
		20 и више	-1,24	0,437
	20 година и више	0-10	1,25	0,481
		10-20	1,24	0,437
Стручно усавршавање	0-10 година	10-20	4,64	0,136
		20 и више	8,68*	0,016
	10-20 година	0-10	-4,64	0,136
		20 и више	4,03	0,204
	20 година и више	0-10	-8,68*	0,016
		10-20	-4,03	0,204

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

На основу података из табеле 5 можемо видети да постоје разлике између наставника у погледу тежње за стручним усавршавањем у односу на дужину радног стажа.

Пронађене су статистички значајне разлике између наставника са радним искуством до 10 година и наставника са радним искуством преко 20 година у погледу изражености тежње ка стручном усавршавању. Код наставника са радним искуством до 10 година пронађена је израженија тежња за стручним усавршавањем у односу на колеге са радним стажом преко 20 година.

На подзорцима наставника инклузивне и неинклузивне школе нису пронађене статистички значајне разлике у погледу изражености наведених конструката.

Питање под редним бројем 18 из субтеста *Ставови о инклузији* је питање отвореног типа на које су наставници описно одговарали у виду есеја или набрајањем одређених особина или карактеристика. Питање гласи: *Кратко опишите наставника доброг за инклузију – набројте нека његова својства.*

Анализом података добили смо следеће резултате. Из неинклузивне школе одговоре можемо поделити у четири групе: групу наставника који нису одговорили на питање, групу наставника која је против инклузије, групу наставника која је одговорила описавши инклузивног наставника и они који су наводили пожељне особине сваког наставника. Од укупно анкетираних 24 наставника и учитеља, њих 5 није одговорило на питање. Да су против инклузије отворено су одговорила 2 испитаника одговорима да то треба да буде искључиво дефектолог и да то треба да буде неко ко је стручно обучен за рад са децом са сметњама у развоју, никако учитељ редовне школе. Њих 4 је одговорило да је то наставник/учитељ који је похађао семинаре о инклузији, ко се додатно едуковао из те области, ко је спреман за рад са том децом и спреман за нова сазнања. Њих 13 је давало универзалне особине наставникове личности.

Из инклузивне школе одговоре можемо поделити у три групе: оне који нису одговорили на питање, оне који су против инклузије и оне који су наводили универзалне особине наставникове личности. Од укупно анкетираних 33, њих 13 није одговорило на питање, један је против одговоривши да је то дефектолог или супермен и 19 је дало уопштене одговоре са универзалним особинама наставникове личности. Из инклузивне школе ниједан од испитаника није дао опис инклузивног наставника, у смислу додатне едукације, пожељних семинара или особе спремне за нова сазнања о инклузији.

Дискусија

Основна идеја извршеног истраживања је била да се упореде ставови наставника двеју школа, чија је основна разлика била укљученост у пројекат о инклузији. На основу досадашњих истраживања сматрали смо да учитељи и наставници који су укључени у пројекат: а) показују већи степен сарадње са породицом деце са посебним потребама, б) детаљније су упознати са карактеристикама деце са посебним потребама и, самим тим, више их прихватају, в) имају позитивније ставове о инклузији у односу на наставнике и учитеље школе која није била укључена у пројекат о инклузији и г) показују већу спремност да се додатно образују за инклузивно образовање и упознавање деце са посебним потребама. Истраживањем смо дошли до неких неочекиваних резултата, али и неких очекиваних.

Хипотезе да постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу изражености сарадње са породицом ученика са посебним потребама, ставова о инклузији, ставова о деци са посебним потребама и тежње за стручним усавршавањем нису потврђене. Могли бисмо закључити на основу ових резултата да се наставници ових двеју школа не разликују у погледу испитиваних конструката. Из табеле 3, у којој је представљена израженост конструката на узорку учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе, можемо видети да је израженост сарадње са породицом већа код учитеља/наставника инклузивне школе у односу на учитеље/наставнике неинклузивне школе, као и то да су израженији позитивни ставови о инклузији код учитеља/наставника инклузивне школе у односу на учитеље/наставнике неинклузивне школе. Конструкт ставови о деци са посебним потребама је израженији код учитеља/наставника неинклузивне школе, док је тежња за стручним усавршавањем незнатно израженија код учитеља/наставника инклузивне школе. Међутим, ове разлике нису довољне, односно статистички значајне да оповргну нулту хипотезу да разлике између учитеља/наставника две школе не постоје.

С обзиром на то да је инклузија у нашој земљи тек на почетку свог развоја и да се инклузивном школом сматра школа чији су наставници и учитељи похађали извешан број семинара, поставља се питање да ли је то довољно да начини помак у ставовима наставника који су те семинаре похађали. Иако је спровођење самог процеса инклузије у школама још увек у развоју, о инклузији се често говори у медијима. Доступне су нам информације о деци са посебним потребама и о њиховим тешкоћама са којима се сусрећемо у свакодневном животу. Изложеност наставника садржајима везаним за инклузију посредством медија може представљати фактор који доприноси изједначавању ставова наставника инклузивне и неинклузивне школе.

Резултати које смо добили овим истраживањем нису у складу са нашим очекивањима. Очекиване разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе нису пронађене што упућује на потребу за додатним истраживањима начина спровођења инклузивног образовања у нашим условима.

Чини се да у овом тренутку има више питања која се односе на питање спровођења инклузивног образовања у пракси, него што има одговора, али то не значи да треба одустати од идеје спровођења инклузивног образовања, пре свега из разлога присуства великог броја деце са посебним потребама у редовним основним школама. Практична решења која подразумевају дидактичко-методичку организацију часа, средстава, динамику односа ученика у разреду, начине и облике подршке ученицима са посебним потребама у овом моменту недостају. Овим наглашавањем не желимо да кажемо да је идеја инклузивног образовања спорна, али желимо да истакнемо да се не може ни закључити да је то идеалан образовни модел, коме се ништа не може замерити, имајући у виду чињеницу да имплементација многих његових „принципа“ не тече ни једноставно, ни без те-

шкоћа и у осталим земљама Европске уније. То, у ствари, значи да још увек немамо јасне и свеобухватне представе о предностима, али и извесним недостацима инклузивног образовања у Европи и код нас. Недостају и свеобухватне и суптилније анализе досадашње инклузије у школама, како инклузивно образовање не би доживело судбину неких претходних покрета. За такве оцене потребно је време, односно емпиријска верификација тог, за многе „оптималног модела“ образовања, без његове непотребне „идеализације и глорификације“.

Пажљиво вођена истраживања о условима и начину спровођења инклузивног образовања, као и развој стратегије подршке ученицима са посебним потребама у оквиру редовног система васпитања и образовања, представљају базу у оквиру које се мора тражити аргументација за спровођење идеје инклузивног образовања. Управо су то „она питања“ на која се мора дати одговор како би идеја инклузивног образовања постала могућа и одржива у пракси.

Литература

1. Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* [Electronic version]. Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009. Manuscript submitted for publication.
2. Ainscow, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.
3. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers` attitudes toward integration/inclusion, A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
4. Bender, W. N., Vail, C. O., Scott K. (1995). Teachers` attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
5. Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26., Helsinki.
6. Booth, T. (2000). *Progress in inclusive education*. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making inclusive Education a Reality, Helsinki.
7. Booth T. & Ainscow M. (2002). *Индекс за инклузију*. Београд: ЦСИЕ.
8. Ђорђевић, С. (2008). Тешкоће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника. *Едиција: Радови и монографије „У сусрет инклузији- дилеме у теорији и пракси“*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију“, Београд, 147-159.
9. Ђорђевић, С. (2010а). Инклузивно образовање у основној школи- потреба или помодарство. *Наша школа 1-2*, Бања Лука, 167-180.
10. Ђорђевић, С., Стојановић, С. (2010б). *Ставови учитеља и стручних сарадника Србије и Норвешке према инклузивном образовању*, Научни скупови, Књига 11, Бањалучки новембарски сусрети „Култура и образовање- детерминанте друштвеног прогреса“ (достигнућа, дometи, перспективе), Зборник радова са научног скупа (Бањалука, 03-04. децембар 2010), Филозофски факултет у Бањалуци, 701-714.

11. Ђорђевић, С. (2011). Ставови учитеља и стручних сарадника према инклузивном образовању. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, Врање, 49-59.
12. Ђорђевић, С. (2013). Социјална прихваћеност и подршка као принцип инклузивног образовања. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, Врање, 157-168.
13. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS.
14. Cortina, J. M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No 1, 98-104.

Prof. Srboљub Ђorђевић, Ph.D.
Lucija Ђorђевић

EFFECT OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS ATTITUDE CHANGES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: *Inclusive education has been developed as a progress for changing of exclusive policy and praxis. It grew up from a wide-spread movement and ideology according to which every person was observed separately and independently. Emphasizing the learning needs of all children, particular emphasis is placed on those children who are ostracized and marginalized and as an imperative emphasizes the need for regular school to become open to all students regardless to their strengths or weaknesses. This approach takes into account the concept of inclusive education for all children and stresses the need to respect diversity and create equal opportunities for all in a way that the obligations of such schools are to develop effective approaches that will make it possible especially for students with particular special needs, but to all the others too, to learn and develop optimally in line with their potential.*

This approach to inclusive education necessarily focuses on, among other things, the issue of attitudes and competences of teachers as an important factor on which depends largely the implementation of inclusive education.

In the research we have conducted, we examined how much the projects on inclusion and further training of teachers influenced the change in attitudes towards inclusive education and children with special needs. Research was carried out in two elementary schools whose main difference consisted in the participation in the project of inclusion, which was organized by the Ministry of Education of the Republic of Serbia. The study sample consisted of 33 primary school teachers of the school which was involved in the project and 24 primary school teachers of the school which was not involved in the project. The results of performed research suggest little impact of additional training on inclusion and involvement in the project which induce the need for reorganization and enrichment of future projects.

Keywords: *additional training, teacher, attitudes, inclusive education.*

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ПСИХОАНАЛИТИЧКЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Сажетак: *Психоаналитичка метода у настави српског језика и књижевности примењује се током интерпретације књижевних дела у методичким поступцима анализе књижевних ликова и стилских особености текста, нарочито маркираних речи које у себи носе афективни набој.*

У нашој наставној пракси, у млађем школском узрасту, психоаналитичка метода се не примењује што је последица традиционалног става да је реч о сложеној и захтевној методи која своју пуну примену налази тек у завршним разредима средње школе.

У раду испитујемо могућности примене психоаналитичке методе у интерпретацији књижевних дела у млађим разредима основне школе и кроз психоаналитички осврт на ауторску бајку Оскара Вајлда Себични џин, која се обрађује у трећем разреду основне школе, показујемо да се метода може примењивати у неким сегментима књижевне анализе: у анализи ликова, идејних слојева бајке и појединим елементима језичкостилског приступа уметничком тексту.

Примена психоаналитичке методе у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, не значи свођење интерпретације само на овај приступ, већ поштовање принципа методолошког плурализма у коме крајње дomete и границе примене психоаналитичке методе одређује стручност наставника, узраст и зрелост ученика, структура разреда и само књижевно дело које се интерпретира.

Кључне речи: *психоаналитичка метода, књижевно дело, интерпретација, Оскар Вајлд, ауторска бајка Себични џин, методолошки плурализам.*

Психоаналитичка метода у настави књижевности развила се из психоанализе, једног од најутицајнијих психолошких праваца, који је настао крајем XIX века у Аустрији као реакција на ограниченост класичне интроспективне психологије. Предмет психоанализе је сам човек и његово деловање, узроци и мотиви његових тежњи и поступака, који могу бити стварни и нереални, и њихови дубоко укорењени и скривени подстицаји, због чега је овај психолошки правац и добио назив *дубинска психологија*.

У савременој науци о књижевности издвојила су се два основна правца психоаналитичких истраживања: један који се бави писцем и његовим делом, проучавајући у свом средишту и стваралачки процес, и други који проучава књижевно дело и реакцију читалачке публике на њега. Наведени смерови психоаналитичког бављења књижевном уметношћу указу-

ју на богатство и сложеност психоаналитичке методе која се из њега развила и своју примену нашла у интерпретацији књижевних дела у васпитно-образовном раду.

У савременој настави књижевности психоаналитички метод има значајну улогу, јер је интерпретација књижевних дела немогућа без одређеног психолошког приступа. И наставник и ученици у наставном процесу стално су у области психолошких наука и одређених психолошких категорија. Тешко је наћи интерпретатора, сматра Константиновић, који чак и кад тежи да дело схвати само из њега самог, не укључује неки психолошки моменат (Константиновић 1969: 11).

Значај психолошке методе у настави књижевности директна је последица и промењене улоге ученика у савременом наставном процесу. Ученик више није пасивни учесник наставе чија је улога да тачно репродукује запамћено и меморише био-библиографске чињенице. Он је књижевно сензибилно биће, које према књижевним делима заузима став и на часу књижевности треба развити и активирати његов емоционални, фантазијски и мисаони свет, те се од наставника поред великог познавања књижевне материје, методике и педагогије, захтева и добро знање психологије. Традиционалне предавачке методе замењене су новима, међу којима је и психоаналитичка, посредством којих ученик постаје активан чинилац наставе, наставников сарадник и саговорник током интерпретације књижевних дела.

Психоаналитичка метода се најчешће примењује током тумачења књижевних текстова у којима је психолошка компонента значења доминантна у односу на остале значењске димензије или књижевних дела код којих је личност ствараоца, као и сам стваралачки процес, значајан за њихову рецепцију и разумевање. Ширина и дубина аналитичких разматрања зависи од бројних фактора, од којих су најважнији:

1. врста текста (лирско, епско, драмско),
2. пишчева личност,
3. узраст ученика, односно њихова интелектуална и емотивна зрелост.

Приликом интерпретације књижевних дела, психоаналитичку методу можемо примењивати у следећим случајевима:

1. у процесу рецепције (олакшава разумевање уметничких доживљаја и осећања које књижевни текст изазива у ученицима – читаоцима);
2. код истраживања снова, кључних мотива, симбола и архетипова који се јављају у дочараној реалности књижевног текста;
3. приликом анализе књижевних ликова (омогућава истраживање унутрашњег богатства и слојевитости њихове психе, као и унутрашње мотивисаности њихових поступака);
4. у испитивању говорне интеракције књижевних ликова (при таквим анализама посматра се: лексика, облици и синтаксичко

устројство реченице, значење речи и израза, импресивна и експресивна страна говора);¹

5. током анализе форме књижевног текста, у анализама стила, језика, структуре реченице (помоћу које можемо разумети и интерперсоналне интеракције), дескрипције, наратије, пејзажа, описа екстеријера и ентеријера.

Највише домете психоаналитичка метода остварује у анализи књижевних ликова, стога најпогоднији „материјал“ за њену примену представљају књижевна дела чије главне јунаке карактерише богат и сложен унутрашњи психички живот и стално изражен сукоб између свести и подсвести. Она је неопходна и при анализи књижевних ликова у чијем понашању постоје неочекивани моменти који своје полазиште имају у подсвесним и скривеним слојевима личности, како би се они разјаснили ученицима. Као пример за наведено може нам послужити приповетка *Пилипенда*² Симе Матавуља. Психоаналитичка метода своју примену налази током разјашњавања једног неочекиваног вида понашања њеног главног јунака Пилипа Бакљине.

Реч је о поступку главног јунака Пилипа Бакљине, када он, одлазећи у град да прода кокошку Пиргу како би жени Јели купио повезачу јер гологлава не може на причешће,³ удара свог магарца Куријела. Овај поступак не мора да делује необично или чудно, јер људи на селу знају да казне животиње уколико су непослушне, али Куријел није био непослушан, а Пилипенда никада раније није био насилан и суров према животињама. Свезнајући приповедач, описујући Пилипенду, каже да он тог магарца ниједном није ошинуо, нити га је икада тукао, „јер му жао бјеше свога старог и оданог помагача у ратовању за опстанак“ (Јовић, 2011: 94). Пре него што је ударио магарца, Пилипенда је имао вербални сукоб са Јованом Кљаком, старцем који је у младости, у рату, бранио своју веру, а под старост „превјерио“. Главни јунак приповетке испровоциран је претњом да ће и сам бити унијат пре Ускрса и увредом: „Мучи, Пилипенда, ја сам царске вјере!“ (Исто, 95). Он је, дакле, увређен и изван себе од беса, што је имало за последицу да свом снагом удари животињу. Нараторове речи „изван себе од гњева“ указују на интензитет јунаковог осећања и снагу афекта. Потискиван у подсвесне слојеве личности, хрaњен годинама патње и сиромаш-

¹ Лексичком анализом се може установити социјална припадност лика, његова култура и доживљајно стање у коме се налази. На основу учесталости појављивања специфичних типских ликова, припадника одређеног слоја или друштвеног миљеа, њиховог говора и социјалног статуса, може се говорити и о стилском поступку одређених аутора при избору и представљању јунака.

² Приповетка *Пилипенда* Симе Матавуља интерпретира се у осмом разреду основне школе (Јовић 2011: 92-96).

³ Пилип Бакљина жива је опомена и прекор мештанима у најсиромашнијем селу Петрова Поља у горњој Далмацији. Пилип, иако један од најсиромашнијих, неће да покажи своју веру и да се покатоличи. Година није била родна, па је завладала глад, а власт је делила жито онима који пређу у унијатску веру. Богате, „знатније“ сељаке страх од глади натерала је да се поунијате, а Пилип, сиромашан, али тврд у вери, више воли своју душу него трбух.

штва и осудом Бога који допушта да се обичан мали човек мучи и гладује, бес је пробио баријере подсвести, избегао моралној контроли свесног дела личности и искаљен је на првој, најближој особи, особи која је недужна и најчешће слаба да се супротстави. Ова појава је честа и у свакодневном животу, а у психијатрији позната под термином *абреаговање*.⁴ Људи трпе разна понижења, шиканирања, неправде и потискују их услед страха и немогућности да се супротставе и одговоре на њих (било да је то због тога што се боје те особе или зависе од ње). Потискивани афект најчешће се искали на особу која је слабија. Ситуација је идентична оној у којој су они били жртве, али су улоге обрнуте, они су сада доминантни и јаки. Пољубљана равнотежа у кратком тренутку бива повраћена, да би касније наступила грижа савести, кривица и кајање. И Пилипенда се после тог чина постидео, сео на перваз од цесте и заплакао. Приповетка се ту завршава. У стварности такве ситуације имају тенденцију понављања. Жртве имају унутрашњу потребу да замене места и ставе себе у улогу негативца. Учестала понижења и злостављања, нарочито у раном детињству, често доводе до тога да жртва и сама постане насилна.⁵

У интерпретацији књижевних ликова психоаналитичка метода пружа велике могућности ученицима да сагледају унутрашњи свет, афективни живот и мноштво унутрашњих нагона који књижевне ликове покрећу на деловање. У питању су сложене психолошке анализе и танана нијансирања карактерних особина и темперамента, проницање у бројне психолошке мотиве (либида, фрустрације, потискивања нагона и унутрашњих људских конфликта, колективне пројекције, анксиозности, усамљености), који и у реалном животу руководе људским деловањем. Приликом оваквих анализа ученици могу да афирмишу своје ставове и судове, развијају критичко мишљење, али и да се загледају у богатство сопствене слојевите унутарње личности и распознају многе покретаче личних осећаја и деловања који су им дотада били нејасни и непознати.

Ученици у различитим фазама школовања различито разумеју језик и стил уметничког дела, па се помоћу психоаналитичке методе може посматрати како књижевни језик делује на њихову машту, који се кругови асоцијација ослобађају из метафоричке конструкције реченица, како откривају стилски маркиране речи и изразе у уметничком тексту и постају свесни одређених стваралачких поступака у језику. Ова истраживања су могућа, јер језик, поред тога што је у служби експресије и импресије, носи

⁴ „У ширем смислу, свако растерећење емоционалне напетости, путем поновног преживљавања неке стресогене или конфликтне ситуације“ (Требјешанин 2000: 9).

⁵ Познавање људске психе и психоанализе омогућиће наставнику да помогне ученицима да протумаче овај Пилипендин поступак, али је за разумевање приповетке неопходно и познавање историјских околности у којима је јунак живео. У приповести је наведена и година 1847. и простор је географски омеђен на горњу Далмацију и сиромашно село К. у Петровом Пољу. Уз примену историјске методе сагледаће се и историјски контекст приповетке и појаснити значење термина унијаћење. Тешке економске прилике главних јунака размотриће се уз помоћ социолошке методе, а Пилипендино обраћање Богу пружа могућности и за филозофски приступ делу.

и стваралачку поруку, па зато одступа од граматичке норме и садржи у себи одређен степен девијације (Станкијевић 1963: 23–24). Поетски језик поседује, као и сам стил књижевноуметничког дела, одређену афективну вредност. И управо је та његова афективност предмет психоаналитичких проучавања која укључују у себе и анализу разних граматичких категорија (именица, заменица, придева, глагола...), јер у књижевном тексту управо оне добијају афективну носивост и обогаћују се новим значењима. На тај начин психоаналитичка проучавања језика бивају стваралачки повезана са граматиком и са стилистиком. У говорној карактеризацији ликова до пуног изражаја долази експресивна обојеност именица и других променљивих врста речи преко којих можемо сазнати о карактеру јунака, њиховим психолошким преживљавањима и испољавању афеката.

Психоаналитички приступ књижевним делима захтева од наставника велику стручност. Наш наставни кадар не поседује довољно знања о психоанализи и наставницима недостаје практична аналитичка литература намењена настави књижевности. Теоријско непознавање литературе из које је психоаналитичка метода настала условљава и произвољне оцене да је реч о приступу који не одговара интелектуалним, емотивним и психичким могућностима ученика основне школе, а нарочито не способностима ученика у млађем школском узрасту. У нашој наставној пракси, у млађем школском узрасту, психоаналитичка метода се не примењује што је последица и традиционалног става да је реч о сложеној и захтевној методи која своју пуну примену налази тек у завршним разредима средње школе.

Психоаналитичка метода се може користити у интерпретацији књижевних дела на свим нивоима школовања. До пуног изражаја долази приликом анализе књижевних јунака и стилских особености текста, нарочито маркираних речи које у себи носе афективни набој. Нису оправдани ставови по којима је ово сложена и захтевна метода која своју пуну примену налази тек у завршним разредима средње школе. На примеру приповетке *Пилипенда* Симе Матавуља, видели смо да се може примењивати у старијим разредима основне школе, али је њена примена могућа и у млађим разредима. Кроз психоаналитички осврт на ауторску бајку Оскара Вајлда *Себични цин*, која се обрађује у трећем разреду основне школе, показаћемо да се ова метода може примењивати у неким сегментима књижевне анализе: у анализи ликова, идејних слојева бајке и појединим елементима језичкостилског приступа уметничком тексту.

У бајци *Себични цин* деца су искористила одсуство себичног цина да би се играла у његовој великој башти. По повратку из посете пријатељу (корнолском цину), која је трајала седам година, цин је избацио децу из своје баште, забранио им да се у њој играју и уживају, подигао око баште високи зид на коме је стајало: „Улаз строго забрањен“. Мали јунаци су били јако тужни због тога, жалосно су обилазили око зида и разговарали само о башти. Када је дошло пролеће, у башти себичног цина је још трајала зима. Свуда околу природа је окитила земљу цвећем, а у башти царовали су и ковитлали око дрвећа *Северни Ветар*, *Град*, *Мраз* и *Снег*. Дрвеће је заборавило да процвета, а птицама се није певало у пустиши.

Бајка почиње сликовитим описом пролећа. За успешну рецепцију бајке „неопходна је машта читалаца која ће омогућити откривање бројних значења дела. У том процесу рецепција је индивидуална као и доживљај“ (Смиљковић и Милинковић 2008: 206).

Ученици читају опис баште и доводе у везу осећање раздраганости и веселости деце са лепотом природе.

.... А у пролеће би процветало дванаест бресквиних дрвета и расуло се у цветиће сличне ружичастим бисерима, и тако би башта блистала у шаренилу које би сменила тек јесен богата плодовима. Птичице би скакутале по гранама и певале тако умилно да су деца престајала да се играју и занесено слушала њихов пој (Милатовић 2011: 88).

Башта је лепа и раздрагана, баш као што су лепа и весела осећања деце која су се у њој играла. Доласком цина све се променило. Пошто је отерао децу из баште, у њој је завладала зима. Постављањем питања зашто је у башти завладала зима уместо пролећа, наставник усмерава мисаони ток ученика на повезивање карактера јунака са преображајем који је башта доживела. Себичност цина је отерала пролеће и у башти је све остало прекривено снегом и мразом. У пролеће се све буди и цвета, рађа се живот, а у башти урла *Северни Ветар* и *Град*. Усамљена, бела и хладна башта као да подсећа на њеног власника. И душа цина је усамљена, празна, лишена тоpline и ведрине. Међутим, он се променио, његово срце је омекшало, себичност попустила. Због чега? Одговарајући на питање, ученици у уметничком тексту проналазе да је за то заслужна љупка и пријатна музика малог врапчића који је певао поред прозора. Цину је толико недостајала песма птица, да му је цвркулт врапчића деловао као најлепша музика. Из тога се нешто ново може открити о њему, његовој личности. Он није сасвим суров и безосећајан. И цин је, као и свако друго људско биће, жељан нежности, лепоте, тоpline и љубави. Песма врапца га је омекшала и он се испунио нежношћу.

Ученицима се може поставити проблемско питање:

– *Значи ли то да је цин био раније лош?*

При решавању овог проблемског питања, наставник ће ученике упутити да открију како се цин осећао док је у његовој башти владала Зима. Зима у башти означавала је пустош у срцу, цин је био тужан и усамљен. Људи некада буду лоши и себични управо због тога што су тужни и усамљени. Некада су непријатни и из страха. То их, наравно, не оправдава, али помаже нама да их разумемо и да им, можда, опростимо.

У башти, након што је цин отерао децу и кад је завладала зима, један дивни цветак је подигао главу, али се толико ражалостио због сироте деце, да је поново клизнуо у траву и наставио да спава. Ученицима се може поставити питање на коју их скривену особину, особину која као да је била успавана у цину, попут овог дивног цветка, он подсећа.

Цветак асоцира на нежност, на доброту. Нежност и доброта су биле унутар цина, скривене у његовој личности. Психоаналитичким речником исказано, свесни део личности их је потискивао. Разлози за то могу

бити бројни, и најчешће се свode на различите врсте страхова. Деца на том узрасту не могу, и не треба да се упућују, у значење термина подсвест и сложене психичке механизме потискивања страхова, стварања маске и различите врсте одбрамбених механизма; довољно је да схвате да цин у ствари није био лош. Дубоко у њему, иза његове себичности, скривала се нежност. Цин је чезнуо за пријатељством и лепотом.

Ауторска бајка *Себични цин* Оскара Вајлда пружа бројне могућности тумачења. Имена *Снега*, *Мраза*, *Северног Ветра* и *Града*, као и годишњих доба, написана су великим почетним словом. Ученици на том узрасту знају да препознају врсту речи, и рећи ће да су то именице. Великим почетним словом пишу се само властите именице. Снег, мраз, ветар и град су заједничке именице. Писац их је написао великим словима да би им дао особине људских бића. Они се и понашају као да су жива бића, а не као природне појаве. Ученици проналазе примере у тексту њиховог оживљавања. Они осећају, разговарају и слично. Наведено усмеравање ученика да препознају људске особине код неживе природе садржи у себи елементе језичкостилског приступа, јер се тумачи значење стилске фигуре – персонификације и њена улога у структури приповетке. Оживљене природне појаве доприносе разоткривању правог карактера јунака, али су и у функцији књижевне врсте којој уметнички текст припада. У питању је психолошка прича стављена у форму ауторске бајке. Тумачењем елемената фантастике у њој ученици ће се бавити ликом малог дечака, првог, малог пријатеља за којим је цин тако чезнуо.

Можемо им поставити следећа питања:

- *Ко је тај дечак и где он одводи цина?*
- *Каква је дечакова цветна башта?*
- *Шта она представља?*

Деца су пронашла једног јутра цина како мртав лежи испод дрвета, сав прекривен белим цветићима. Малени дечак га је одвео у своју цветну башту. Говорећи о савременим моделима фантастичне прозе, Милинковић указује да је „фантастика феномен који се кристалише на размеђи реалног и окултног, од природног и лако препознатљивог, до оностраног, чудесног и фантазмагоричног“ (Милинковић, 2012: 69). Гледано очима обичног читаоца, у предметној реалности, ова се бајка завршава тужно. Главни јунак је преминуо. Посматрано из перспективе јунака бајке, див није мртав, док из наше обичне, здраворазумске, животне перспективе, јесте.

У одељку *Читанке за трећи разред основне школе* под називом „Маштамо, стварамо...“ пред ученике је постављен захтев да промене крај приче и причу срећно заврше (Цветковић и сар., 2009: 87). По идејној концепцији уметника завршетак бајке можда није тужан. Ученици трећег разреда не знају и прерано је да знају шта је филозофија и какве се све филозофске и религиозне расправе, још од почетка људске мисли, воде о смислу људске егзистенције, али они и несвесно бивају увучени у тај мисаони процес расправљајући о томе да ли се прича завршава тужно или срећно. Сматрамо да захтев аутора читанке да се прича заврши срећно превише отворено сугерише њен трагичан завршетак и тиме спутава оригиналност и креативност ученика у тумачењу смисла њеног завршетка.

Ученицима се може поставити следеће проблемско питање:

– *Да ли је то, заиста, тужан крај?*

Реч је о проблемском питању које ученике трећег разреда уводи у филозофску димензију дела. „Велику улогу у формирању креативне личности млађих разреда има и облик самосталног и стваралачког рада, како у интерпретацији књижевних текстова, тако и у сазнавању језичко-правописних правила“ (Смиљковић и Стојановић 2011: 125). На постављено питање о тумачењу завршетка краја бајке ученици, а нарочито они креативни и даровити, можда ће имати потребу да развију своју идеју и решење, да понуде неуобичајена, домишљата и оригинална тумачења краја, да својим одговором покажу да су индивидуалци, различити од других, да не морају да прихвате мишљење већине у разреду, али и да су истовремено толерантни и отворени да саслушају ставове других и да их критички преиспитују, да се не сложе са ставом ауторитета, као што су аутори уџбеника, да је у питању тужан крај и да због тог свог одговора не буду изложени критички или прекору од стране учитеља. Примена психоаналитичке методе омогућава педагогу да, почев од млађег школског узраста, обезбеди окружење које ће ученицима дозволити и охрабрити их да изнесу своје креативне идеје, а да при том не буду кажњени (Sternberg and Lubart, 1993). „Без обезбеђивања оваквих услова, у школи ће се образовати и васпитавати ученици који могу да буду паметни, али не посебно креативни“ (Максић 1998: 165).

Психоаналитички и проблемски приступ ауторској бајци Оскара Вајлда *Себицини џин* омогућава ученику да интерпретацији књижевног дела приђе као изазову, што је у складу са потребом деце, а посебно оне даровите. И ауторка Вудлфил истиче да школски рад и учење ученици треба да доживе као изазов (према: Ђорђевић 1995). Такође, проблемско тумачење завршетка бајке даје ученицима прилику да дискутују, да проблем посматрају са различитих страна, да процене друга схватања и аргументе и да на тај начин провере и ваљаност сопственог става.

Психоаналитичка метода се од другог до четвртог разреда основне школе може успешно примењивати само у неким сегментима књижевне анализе и при томе се „мора водити рачуна да је домет свих посебних стручних метода ограничен и да им целина са својим универзалним значењем увек измиче“ (Стакић 2002: 229). Примена психоаналитичке методе не значи свођење интерпретације само на овај приступ, већ поштовање принципа методолошког плурализма. Књижевно дело је слојевита књижевна структура и свака појединачно примењена метода остаје у слојевима само једног његовог слоја, и показује се ограниченом када је у питању његов тоталитет. Психоаналитичка метода примењена са другим наставним методама, у стваралачком садејству, омогућава да се у потпуности сагледа књижевно дело и обухвати као јединствена уметничка целина.

У одређивању могућности примене психоаналитичке методе у настави српског језика и књижевности, сложићемо се са родоначелником психоанализе Сигмундом Фројдом да помоћу психоанализе нећемо скинути вео са тајне уметничког талента и тајне у чему је садржана вредност

уметничких дела, али ће нам психоаналитичко тумачење помоћи приликом откривања латентних смисаоних веза у књижевном делу, до којих се не може допрети посредством других књижевних поступака и метода, јер „служити се психоаналитичким приступом не значи комплетно усвојити ортодоксну психоаналитичку доктрину и шаблонски интерпретирати књижевна дела као неуротичне симптоме или их сводити на несвесне пориве који долазе из личности уметника“ (Стакић 2007: 73). Домете и границе примене психоаналитичке методе у настави српског језика и књижевности, а нарочито у млађем школском узрасту, одређују стручност наставника, узраст и зрелост ученика, структура разреда и само књижевно дело које се интерпретира.

Правилно примењена психоаналитичка метода од великог је значаја приликом анализе књижевних дела и са могућностима њене примене ваља упознати учитеље и наставнике како би уз помоћ психоанализе улазили у слојевит и значењима богат свет књижевности и ученицима, још од основношколског узраста, омогућили да га упознају и заволе, и да на тај начин и сами открију, развијају и негују креативне потенцијале сопствене личности.

Литература

1. Ђорђевић, Б. (1995): *Даровити ученици и (не)успех*, Београд: Заједница учитељских факултета.
2. Јовић, М. (2011): *Читанка за осми разред основне школе*. Београд: Eduka.
3. Максић, Б. С. (1998): *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
4. Милатовић, В. (2011): *Читанка за 3. разред основне школе*. Пето издање. Београд: Завод за уџбенике.
5. Милинковић, М. (2012): *Бајковите форме у књижевности за децу и младе*. Ужице: Учитељски факултет.
6. Константиновић, З. (1969): *Феноменолошки приступ књижевном делу*. Београд: Просвета.
7. Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу.
8. Смиљковић, С. и Стојановић, Б. (2011): *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.
9. Станкијевић, Е. (1963): „Проблеми пјесничког језика с гледишта лингвистике“. *Филолошки преглед*, бр. 1–2.
10. Sternberg, R. and Lubart, T. (1993): Creative giftedness: a multivariate investment approach. In: *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
11. Стакић, М. (2002): *Стручне методе у настави књижевности*. Чачак: Легенда.
12. Стакић, М. (2007): „Психоаналитичке теорије и учења у књижевности и њеном тумачењу“, *Међај*, Ужице, година XXVII, број 64/65, стр. 62-74.
13. Требјешанин, Ж. (2000): *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.
14. Цветковић, М. и сар. (2009): *Водено огледало- читанка за 3. разред основне школе*. Пето издање. Београд: Едука.

Mirjana STAKIĆ, Ph.D.

POSSIBILITY OF APPLYING PSYCHOANALYTIC METHOD
IN TEACHING SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE
IN THE EARLY SCHOOL AGE

Abstract: *Psychoanalytic method is applied in teaching Serbian language and literature during the interpretation of literary works in the methodological procedures of analyzing literary characters and stylistic features in the text, particularly of the marked words that carry affective charge.*

In our teaching practice, in the early school age, psychoanalytic method is not applied as a result of the traditional view that it is a complex and demanding method that achieves its complete implementation only in the last grades of the high school.

*In this paper we examine the possibility of application of psychoanalytic methods in the interpretation of literary works in the early elementary school grades. With the psychoanalytic review of the author's fairy tale by Oscar Wilde, *The Selfish Giant*, which is processed in the third grade, we show that the method can be applied in some areas of literary analysis: character analysis, analysis of the conceptual layers of the fairy tale and individual elements of language-styled approach to the artistic article.*

The application of psychoanalytic methods in teaching Serbian language and literature in the early elementary school grades, does not mean a reduction of interpretation only to this approach, but the respect of the principle of methodological pluralism in which the ultimate scope and limits of application of the psychoanalytic method determines the competence of teachers, the age and maturity of students, class structure and a literary work that is being interpreted.

Keywords: *psychoanalytic method, literary work, interpretation, Oscar Wilde, author's fairy tale „The Selfish Giant”, methodological pluralism.*

ICT AND COMPETENCES FOR THE SUBJECT NATURAL SCIENCES AT PEDAGOGICAL FACULTIES

Abstract: *Teaching and acquiring competences requires changes in manners and methods of teaching that have great influence on learning teaching contents from the area of natural sciences at Pedagogical faculties. Therefore, the need for frequent thorough training of teachers often appears. Digital literacy is needed among other teacher's competences when using e-materials in school. The goal of this subject is not merely acquiring basic facts about the world around us; it is rather more important for students to gain specific and general competences for life-long learning. Competences consist of different kinds of knowledge, skills and abilities, as well as personality attributes (character, behavior, convictions, etc.).*

They can be trained only by appropriate didactic methods which force students' activity. Teachers must themselves possess required competences in order to guide children in right direction.

How much has the education of teachers so far helped in shaping competences of future teachers teaching contents from the area of natural sciences, and in respecting these during forming new study programs for teachers' education?

The teaching subject "Nature studies" has been introduced at department at the Faculty of Educational Sciences in Shtip, Macedonia – Elementary school teaching– with the introduction of the European Credit Transfer System. If the teacher's personality is the key factor for the success or failure of a school, of course we must consider the fact that other factors also influence the working efficacy of a school, one of which is the material factor. Thus, in accordance with the conditions and possibilities at Pedagogical faculties, and aiming to learn some basic contents from the field of natural sciences, this paper will present the usage of web animation for learning the teaching content "cell division" of the subject "Natural studies".

Keywords: *web animation, ICT, natural sciences, natural studies, cell division.*

Introduction

Natural and social sciences, technics and complexity of everyday life are nowadays developing too quickly to be followed in education in all their integrity and diversity. In order to solve this problem, the most important topics have to be selected and appropriate didactic strategies are necessary. Aspects of social and natural sciences are introduced to students as early as in the first years of regular education.

On the other hand, science brings new findings about the surrounding world and new technological achievements, which are difficult to follow even for experts, not just for teachers. However, it is obvious that the children are fa-

irly susceptible to acquiring experimental and other skills as well as learning from ICT (Information Communication Technology) sources, such as computer web pages, Gerlič, 1991. Various specific competences that should be trained and developed within individual topics (for instance, simple systematic observation and measurement in physics topics) are prescribed in the national curriculum. Here, we list the 8 key competences from the European legislation (Key Competences, 2011) which every citizen should acquire during regular education:

- 1) Communication in the mother tongue
- 2) Communication in foreign languages
- 3) Mathematical competence and basic competences in science and technology
- 4) Digital competence
- 5) Learning to learn
- 6) Social and civic competences
- 7) Sense of initiative and entrepreneurship
- 8) Cultural awareness and expression

There exist several other lists of competences which are either more subject specialized (for instance, nature science competences for individual sciences) or have a narrower meaning than competences from above list.

The role of ict in enhancing the development of basic education

The question is on longer if the Internet can be used to transform learning in new and powerful ways. The question should we invest the time, the energy and the money necessary to fulfill its promise in defining and shaping new learning opportunity. It is time we collectively move the power of the Internet for learning from promise to practice.

E-learning has the following advantages:

1. Access to the learning program any time convenient to the learner.
2. Learners can be at any place to log on.
3. Enhanced group collaboration creating shared electronic conversations which can be more thoughtful and permanent than voice conversation. Aided by group coordinators, these can be powerful for learning and problem solving.
4. New educational approaches can be used. For example, faculty from anywhere in the world, faculty teams, with different specialties can be put together and innovation of teachers can be shared along themselves for improvement and adaptation.

However, these advantages are out of reach of most developing countries, where power and telecommunication facilities are poor, where resources and well trained teacher are scarce and where television and other forms of distance education cost less. One has to look for alternatives while being watchful not to 'miss the bus' with the new ICT. We shall examine below how and where ICT, both new and old, can enhance education for all in developing countries.

As in the case of higher education mentioned in the previous section, there are four ways ICT can support basic education:

1. Supporting education in schools;
2. Providing non-formal education for out-of-school children and adults;
3. Supporting pre-service distance education of teachers and their in-service professional development and
4. Enhancing the management of schools.

NATURAL SCIENCES

(The cell, “cell division”)

Program description

Examine the structure of cells to see how carry out everything from energy production to waste disposal to the storage of genetic material.

Lesson summary

Onscreen questions

Part 1, “The cell”

- What are the characteristics of prokaryotic cells?
- What are some differences between plant and animal cells?

Part 2, “Cell division”, “Mitosis”, “meiosis”

- Which cells divide by means of mitosis and which by means of meiosis?
- What are the differences between mitosis and meiosis?

Lesson plan

Student objectives

- Explain the cell structure.
- Explain the build and the structure of the core.
- Determine a viewpoint on this topic and support the position with research.

Materials

- Internal script “Elements of nature“
- Computer with internet access
- Paper and pencils

Procedures

- Begin the lesson with questions for students.
- Which is the biggest and most striking structure in the cell’s cytoplasm?
 - What happens when a cell divides?

- Why do the cells in our organism divide?
- What types of division do you know?
- What is mitosis and what is meiosis?

In developing their positions, students should consider the following issues:

- The practicality of executing this research
- The long-term benefits of this research
- The long-term risks
- An assessment of the long-term prospects for this research.

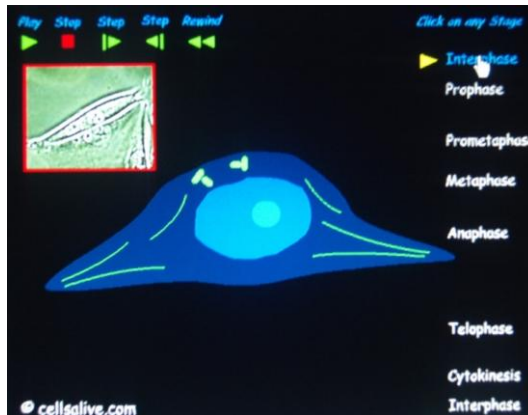
Give students time in class to work on their projects. The Web sites below have information on tissue engineering.

- <http://en.wikipedia.org>
- <http://www.cellsalive.com>

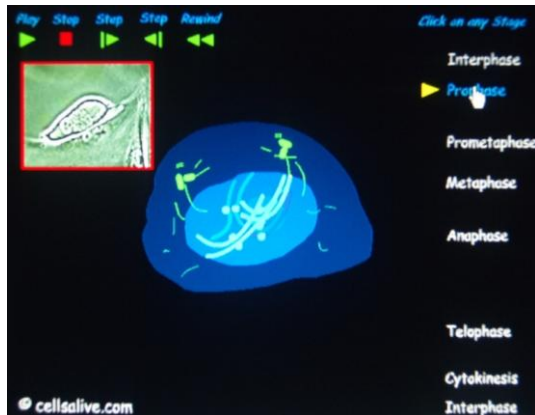
For your information, below is some background material on this topic.

Events during mitosis

Interphase: Cells may appear inactive during this stage, but they are quite the opposite. This is the longest period of the complete cell cycle during which DNA replicates, the centrioles divide, and proteins are actively produced.



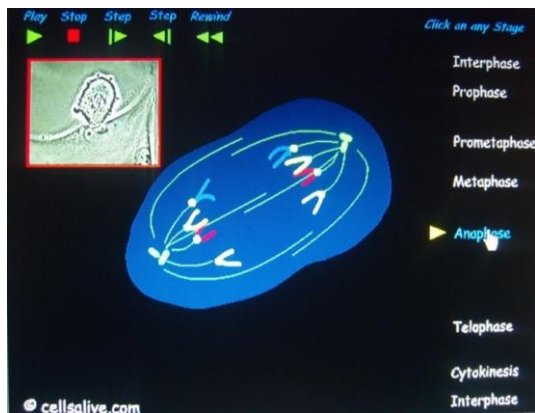
Prophase: The nucleolus fades and chromatin (replicated DNA and associated proteins) condenses into chromosomes. Each replicated chromosome comprises two chromatids, both with the same genetic information. Microtubules of the cytoskeleton, responsible for cell shape, motility and attachment to other during interphase, disassemble.



Metaphase: tension applied by the spindle fibers aligns all chromosomes in one plane at the center of the cell.



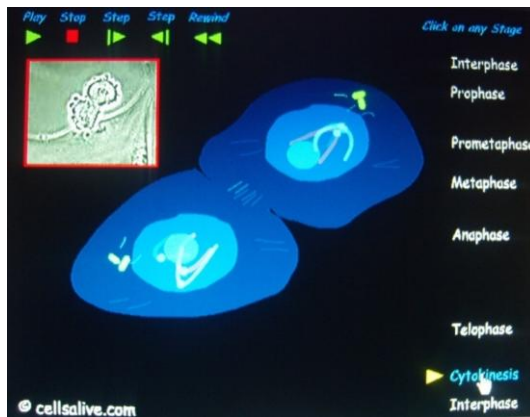
Anaphase: Spindle fibers shorten, the kinetochores separate, and the chromatids are pulled apart and begin moving to the cell poles.



Telophase: The daughter chromosomes arrive at the poles and the spindle fibers that have pulled them apart disappear.



Cytokinesis: The spindle fibers not attached to chromosomes begin breaking down until only portion of overlap is left. It is in this region that a contractile ring cleaves the cell into two daughter cells. Microtubules then reorganize into a new cytoskeleton for the return to interphase.



Need a video of mitosis for classroom use? One is available for immediate download.

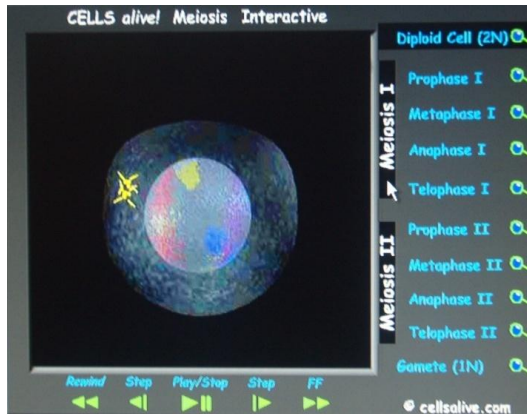
Some key words: cell cycle, mitotic spindle, DNA replication, kinetochore, microtubule.

MEIOSIS

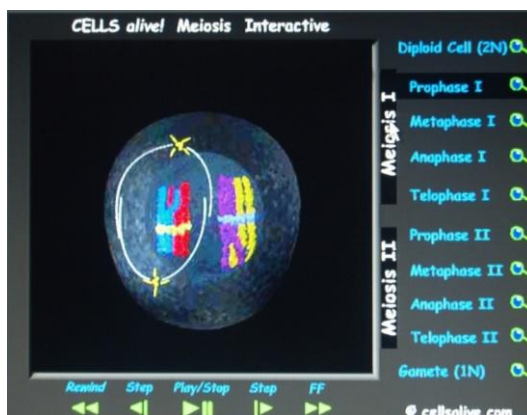
Meiosis is important in assuring genetic diversity in sexual reproduction. Use this interactive animation to follow Meiosis I (reduction division) and Meiosis II in a continuous sequence or stop at any stage and review critical events. This animation is also available for offline use in single user and multi-user version and on the CELLS alive! CDROM.

Events during meiosis

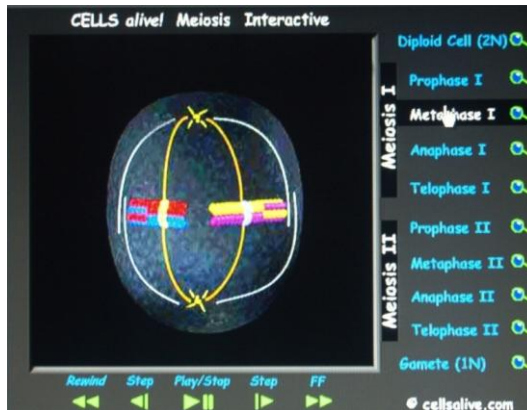
Diploid Cell (2N): From a preceding mitotic division, the Oogonium (Spermatogonium) enters meiosis with DIPLOID (2N) chromosomes but TETRAPLOID (4N) DNA. Chromosomes then duplicate to produce sister chromatids (or homologous dyads).



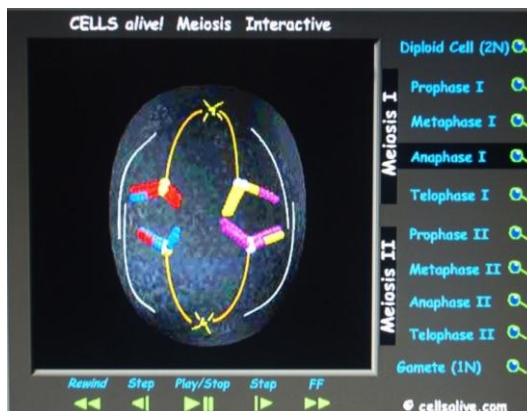
Prophase I: Dyad pairs align to create “TETRADS”, non-sister chromatids connect and trade sections at a “CHIASMA”, a process called “CROSSING OVER”.



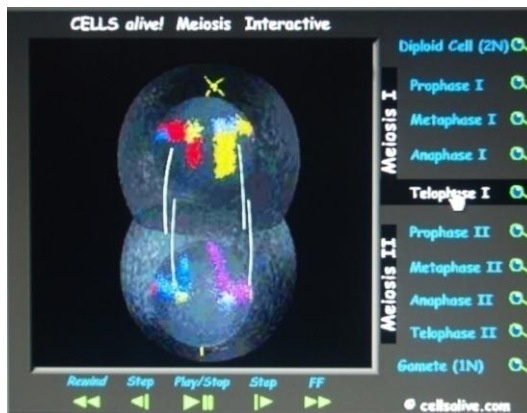
Metaphase I: SPINDLE FIBERS attach to each dyad at the KINETOCHORE. Tension from spindle fibers aligns the tetrads at the cell equator.



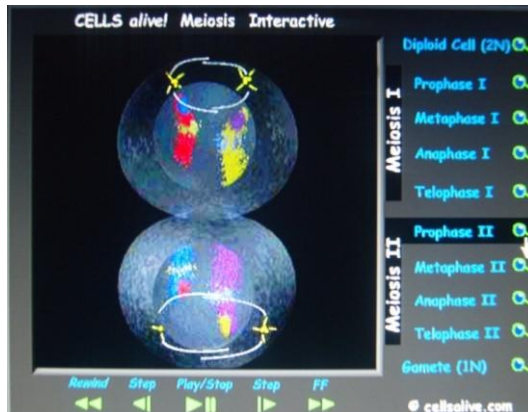
Anaphase I: Chiasmata break apart and sister chromatids begin migrating toward opposite poles.



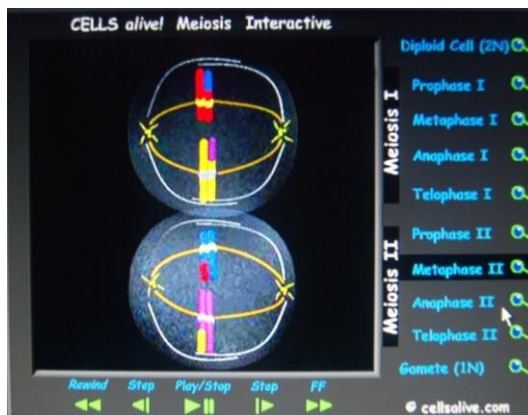
Telophase I: CLEAVAGE FURROW forms beginning the process of CYTOKINESIS (cell division). Resulting daughter cells are HAPLOID (1N).



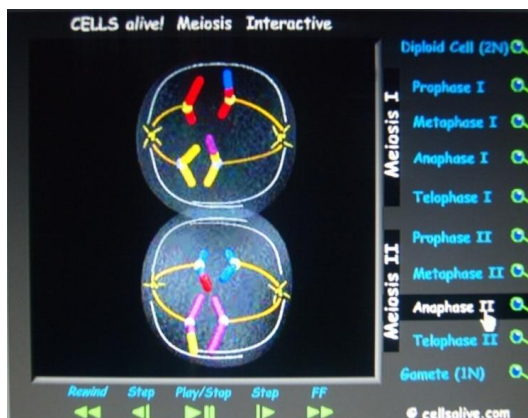
Prophase II: Spindle formation begins and centrosomes begin moving toward poles.



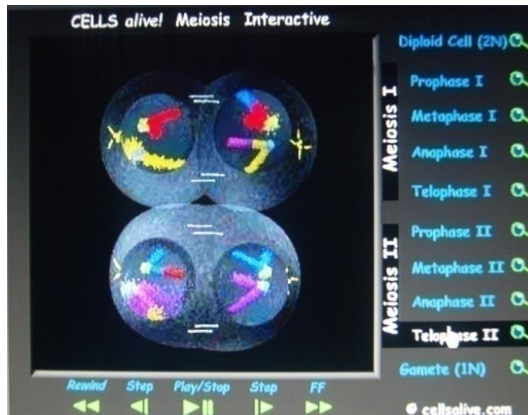
Metaphase II: Tension from spindle fibers aligns chromosomes at the metaphase plate.



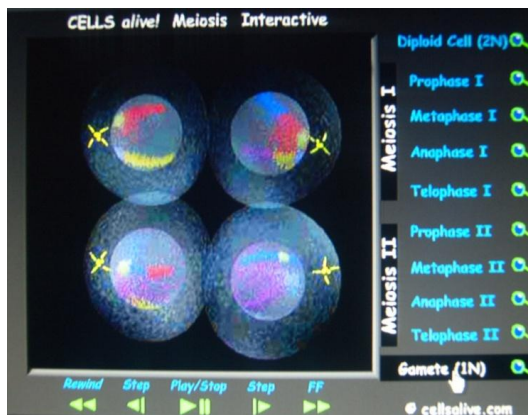
Anaphase II: CHROMATIDS separate and begin moving to the poles.



Telophase II: CLEAVAGE FURROW forms beginning CYTOKINESIS.



Gamete (1N): NUKLEAR ENVELOPES form and chromosomes disperse as CHROMATIN. Meiosis has produced 4 DAUGHTER CELLS, each with 1N chromosomes and 1N DNA. Later, in fertilization, male and female 1N gametes will fuse to form a 2N ZYGOTE.



Some keywords: sexual reproduction, reduction division, crossing over, kinetochore, microtubule.

Meiosis is important in assuring genetic diversity in sexual reproduction. Use this interactive animation to follow Meiosis I (reduction division) and Meiosis II in a continuous sequence or stop at any stage and review critical events. This animation is also available for offline use in single user and multi-user and on the CEELS alive 1 CDROM.

Conclusion

Basic knowledge of biology plays an important role in the education of pupils in the first four grades of primary school. In each new grade, they learn and add to the teaching contents in a spiral manner.

The benefit of knowing basic biological concepts also has an important place in ecological education and building of the pupils' ecological culture. In this sense, this is highly important for future teachers in the early grades of primary school not only for teaching methods but also for the area of biology as a science. Biology as the science about life has a significant place in the personality's development from the earliest age of a child to its full development as a person living in a particular society.

The application of web animation as well as many other techniques offered by ICT as techniques that can be applied in teaching are extremely important for pedagogical faculties.

References

1. Gerlič, *Metodika pouka fizike v osnovni šoli*, Faculty of Education, University of Maribor, Maribor, 1991 (in Slovene).
2. Key Competences for Lifelong Learning, available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm (25. May 2011).
3. Ставрева-Веселиновска, С., (2008). Основи на природата, универзитетски учебник, Факултет за образовни науки, Штип, Р. Македонија.
4. <http://en.wikipedia.org>
5. <http://www.cellsalive.com>

Проф. др Снежана Ставрева-Веселиновска

ИНФОРМАЦИОНЕ И КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ПРЕДМЕТ ПРИРОДНЕ НАУКЕ НА ПЕДАГОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА

Сажетак: *Настава и стицање компетенција захтевају промене у начинима и методама подучавања које имају велики утицај на наставне садржаје из области природних наука на педагошким факултетима. Из тог разлога, често се јавља потреба за редовним и темељним усавршавањем учитеља. Између осталих компетенција учитеља, потребна је и дигитална писменост приликом коришћења електронских материјала у школи. Циљ овог предмета није само овладавање основним чињеницама о свету око нас; већ је кудикамо важније за ученике да развију опште и специфичне способности за доживотно учење. Компетенције обухватају различите врсте знања, вештине и способности, као и личне атрибуте (карактер, понашање, уверења, итд.).*

Оне могу да се увежбају само применом одговарајућих дидактичких метода које подстичу активност ученика. Сами учитељи морају поседовати потребне компетенције како би могли да усмеравају децу на прави пут.

Колико је образовање учитеља до сада помогло у обликовању компетенција будућих учитеља који ће да предају садржаје из области природних наука, и у поштовању ових током обликовања нових студијских програма за образовање учитеља?

Наставни предмет “Основи природних наука” је уведен на Факултету образовних наука у Штипу, Македонија – на студијском програму Одељенска настава – са увођењем Европског система преноса бодова. Ако је личност учитеља кључни фактор за успех или неуспех у школи, наравно да морамо узети у обзир чињеницу да други фактори такође утичу на радну ефикасност школе, један од којих је и материјални фактор. Тако, у складу са условима и могућностима на педагошким факултетима, и са циљем да се упознају неки основни садржаји из поља природних наука, овај рад ће представити коришћење веб анимације за учење наставног садржаја “деоба ћелије” из предмета “Основи природних наука”.

Кључне речи: веб анимација, информационе и комуникационе технологије, природне науке, проучавање природних наука, деоба ћелије.

УЧЕЊЕ НА АНГЛИСКИ ЈАЗИК СО ПОМОШ НА ИНТЕРНЕТ

Резиме: Денешните ученици и припаѓаат на генерација на која употребата на компјутерот, мобилната телефонија и интернетот се секојдневие. Па така и наставниот процес повеќе не може да биде лишен од интеграција на овие нови медиуми кои со својата атрактивност позитивно ќе влијаат на мотивацијата на ученикот. Тие претставуваат премин од традиционалната настава во која главно доминира наставникот со својот говор и учебник кон современата настава во која се јавуваат како најзначајни медиуми за пренесување и примање на информацијата (Стефановиќ 2003). Современата настава пред се бара конструктивистички пристап во стекнување на знаењето, развој на креативноста и оспособување за самостојно учење, индивидуализација во наставата, внатрешна мотивираност на ученикот, активизација на ученикот, истражувачка, програмирана настава каде ученикот самостојно ќе доаѓа до сознанија и истите ќе може да ги анализира, споредува и вреднува. Посебно место денес зазема програмираната настава односно наставата со помош на компјутер. Денеска многу е дискутабилно прашањето за примена на компјутерот во наставата и овој проблем зазема се поголемо општествено и педагошко значење. Програмираната настава може да биде предизвик, но и перспектива.

Клучни зборови: програмирана настава, настава со помош на компјутер.

CAI и CAL програми

Со цел да се користи компјутерот во училиницата потребно е наставниците да се запознаат со два основни термини:

- Компјутерот како помошно средство за подучување – CAI (Computer-Aided instruction) термин кој се користи да ја опише компјутерската програма направена за поучување. Кај овие компјутерски програми компјутерот служи за презентација на информации, учењето се сведува на пасивно примање на информации од ученикот и усвоените знаења се проверуваат со шаблонизирани тестови.

- Компјутерот како помошно средство во процесот на учење на јазикот CAL (Computer – Aided Learning) е термин кој се користи за различни форми на изучување на англискиот јазик дополнет со примена на компјутерот преку интерактивен дијалог од типот наставник (компјутер) – ученик. При користењето на првиот програм учениците ги следат инструкциите како тече лекцијата дадена на терминалот додека комуницираат со

компјутерот. Генерално се ограничува на развивање на јазичните вештини читање и пишување, лекциите може да содржат вежби, практични задачи, да се практикува развивањето на вештината читање со разбирање, да се применуваат едукативни игри или симулации. Вештината слушање со разбирање се развива со користење на звук или ЦД. Постои можност за комуникација во кратки дијалози кои се покажуваат на екранот (учениците можат да ги слушнат), а потоа да одговараат на соодветното прашање. Во развивањето на техниката пишување учениците можат да го користат за пишување на зададени трудови со и без корекција на грешки, проверка на правописот и др.

Наставникот во никој случај не е исклучен од наставата, туку тој изнаоѓа и нуди компјутерски пакети како ресурси во наставата. Начинот како овие пакети се користат е различен и зависи од содржината која се обработува, возраста на учениците, степенот на постигнувања.

Користењето на компјутерот во наставата по странски јазик може да понуди многу, неограничени видови активности со посебна цел за усвојување на јазикот. Наставниците кои го вреднуваат и следат напредокот на учениците интерактивно со другите ученици можат да најдат многу различни компјутерски пакети да ги користат во нивните методи на работа. Презентациите како што се Power Point наоѓаат многу корисна примена во наставата по англиски јазик.

Предности на примената на компјутерот во наставата се:

И двата система CAI и CALL дозволуваат нормални или невообичаени грешки кои луѓето некогаш ги прават.

Со креирање на програми за работа по пат на соработка во двата система, секој корисник може да работи индивидуално во групата.

Програмите ја почитуваат индивидуалноста на учениците во анализирањето на јазичните функции.

Повратната информација им помага пак на учениците да ги анализираат јазичните функции. CAL програмата на ученикот му ги претставува новитетите. Тие го изучуваат јазикот на поинаков начин, многу поинтересен, преку игри и техники за решавање на проблеми. Како резултат дури и претешките задачи можат да бидат интересни. Компјутерот нуди различни извори и пристапи за учење на јазикот кои се многу лесно прилагодливи на нивото на учениците Со употребата на компјутерот во наставата по англиски јазик се зголемува бројот на активностите кои би можеле да се одвиваат за успешно изучување на јазикот. Освен во изучувањето на англискиот јазик, CAL програмата му нуди на ученикот еден вид компјутерско образование кое е есенцијално за современиот начин на живот и би можело да биде од голема помош за идната кариера на ученикот.

Со ваквиот вид на настава учениците се многу порелаксирани, ослободени се од стравот дека ќе грешат и ќе бидат корегирани, критикувани. Всушност тие како да создаваат сопствена средина за учење, еден вид приватност каде непоканетите не се добредојдени, само некои соученици можат да пристапат доколку е тоа потребно. Компјутерот никогаш не

застанува. Тој е најдобриот учител бидејќи може да обезбеди навремени информации за многу кратко време. Учениците со помош на аудио - визуелната технологија можат да ги корегираат и намалуваат грешките во изговорот преку користење на соодветни програми или вежби. Употребата на компјутерот во наставата по англиски јазик може да помогне и во усовршување на комуникативните вештини на учениците. Всушност компјутерот и интернетот можат да му понудат на ученикот многу повеќе од обично вежбање, тие можат да бидат медиум за вистинска комуникација со луѓе од англиско или друго јазично говорно подрачје преку допишување и разменување пораки. (Oxford, 1990, p79).

Најкорисни активности кои би биле во интерес на примената на компјутерот во наставата по англиски јазик секако треба да се еден мал сет на прифатливи одговори на секое прашање и каде многу е лесно да се предвиди каде ученикот би можел да згреши. Како пример би навела една вежба чија цел е усвојување на една одредена граматичка структура или вокабуларна тема. Денешните учениците бараат програми кои нудат интересни варијации и комбинации. Вежбите од типот: замена, трансформација, дополнување, пишување диктат, подредување на зборови, или одговарање на одредени прашања за разбирање би биле најпогодни. Некои едукативни игри можат да помогнат во усовршувањето на вештините за читање. Доколку наставникот сака да ги поттикне учениците да читаат може да креира игра и да ги претстави чекорите кои се важни за да се биде дел од играта или да претстави мал дел од текстот или некои нови зборови. Учениците можат да работат во пар или мали групи за полесно да ги следат чекорите, на тој начин соработуваат и се охрабрени во извршувањето на задачите. Самиот факт што тие го користат и зборуваат англискиот јазик треба да не охрабрува.

При обработката на граматичките правила и структури учениците можат во секое време во полето за помош, односно наставникот може да предложи да го објасни правилото и зависно од стилот и способноста на ученикот тој индивидуално избира дали ќе му треба помош или ќе донесува сопствен заклучок. Полето за помош секогаш ги има правилните одговори и потребните информации за ученикот па така компјутерот ја менува улогата, од средство што поучува во извор од кој се црпи знаење.

Уште една значајна иновација во примената на компјутерот е само проверката на напредокот и знаењето од страна на ученикот. Во процесот на само проверување ученикот лесно и навремено ги согледува грешките истите ги анализира, а со тоа станува посвесен и помотивиран да научи. Ученикот може да го менува нивото на знаење што е многу евидентна постапка за неговите способности. Многу стандардни игри можат да се најдат на листата на едукативни и забавни игри од типот крстозбори, сложувалки, анимации, графикони. Симулациите и презентациите се исто така многу интересни за учениците. Често се случува учениците сами да понудат предлог за изработка на презентација. На тој начин учениците активно учествуваат во процесот на изработка на наставни материјали и се сора-

ботници во наставниот процес, наспроти тоа да бидат пасивни примачи на знаење. (Lindstromberg 2004) вели дека интересен час е оној час кој ги мотивира учениците, посебно тинејџерите и кој ги содржи следниве елементи:

- разновидност (4-6 различни видови активности на еден час) активности од типот игри, употреба на не лингвистички материјали (слики, предмети, музика), хумор и повремени изненадувања. Праксата покажува дека добро испланирани презентации можат да ги содржат сите горенаведени елементи па затоа можат да бидат силно мотивирачко средство. Најдобро примена презентацијата би се состоела од:

- претставување на темата, (мотивација);
- објаснување и увежбување на граматички структури;
- претставување и објаснување на вокабуларот;
- вежби за изговор;
- претставување на некои културолошки и цивилизациски елементи—игри, квивови, асоцијации.

Покрај позитивните страни што употребата на компјутерот во наставата по англиски јазик ги има, сепак постојат и одредени ограничувања:

Посебно се однесува за учениците кои не се доволно оспособени да го користат компјутерот, па при решавањето на зададена задача би можело да се случи да потрошат многу време барајќи ги буквите на тастатурата. Но секако овој проблем со постојано вежбање лесно ќе се надмине.

Обично кога се работи на компјутер се има претстава дека ученикот работи изолирано, а тоа очигледно не е позитивен аспект во процесот на развивање нормална комуникација помеѓу учениците што всушност е главана цел во секоја наставна единица во наставата по англиски јазик. Праксата покажува дека учениците во дискусиите многу повеќе се обидуваат да го користат мајчиниот јазик наместо странскиот јазик што се изучува. Наставниците не би требало да го дозволуваат ова доколку бараат од учениците успех во усвојувањето на јазикот и развивање на јазичните вештини. CAL и CAI програмите повеќе се однесуваат на вештините читање и пишување, но и некои аудитивни активности би можеле да се применуваат иако се ограничени.

Како негативна работа би можело да се јави и читањето од екранот, кое е многу позаморно отколку да се чита од печатен текст доколку е тоа долготрајно. Активностите каде ученикот има потполна слобода како што е пишување есеи односно креативното изразување се најмалку применливи во овој тип настава како и оние каде постои голем број можности за примена на компјутерот како практично средство на пример при превод на подолги текстови. Мораме да разбереме дека компјутерот е само инструктор, тој не се врзува со ниту еден метод на поучување.

За еден наставник да изработи програма или план за реализација на еден наставен час со примена на компјутерот потребно е многу време, па тоа не е возможно постојано да се прави. Најголемиот проблем сепак претставува недоволната опременост на училиниците со технолошки средства, немањето пристап до интернет, немањето звучници за слушање, слабости во софтверските програми и проблеми од техничка природа кои се многу важни за реализација на овој тип на настава.

Употребата на компјутерот во наставата секако претставува една нова димензија во целокупниот воспитно образовен - процес. наставниците по англиски јазик мораат да научат да ја користат технологијата и да се охрабрат истата да ја прилагодуваат на наставната програма, содржините предвидени за обработка, интересот на учениците и методите и условите за работа за да го извлечат максимумот во процесот на учење од учениците во самата настава.

Уште еден предизвик наставниците по англиски јазик да го користат компјутерот во наставата е самата педагошка промена која подразбира поинаков начин на поучување и учење од традиционалната училница. Црната табла се заменува со компјутерска лабораторија, наставникот ги менува своите улоги д предавач на знаење до фасцилатор (организатор). Учениците ја превземаат одговорноста за сопственото учење и стануваат поактивни и поавтономни во процесот на учење. Разновидноста на наслови, теми кои компјутерот ни ги нуди е голема, од еволуирање на методите и материјалите преку мерење на реалните очекувања на наставникот или релевантноста на процесот на само вреднување до изведување на експерименти, подредување настани, интеракција. Колку брзо ќе добиеме резултати од истражувањето, резултати ќе даде и овој вид настава кои ќе бидат предмет на понатамошни истражувања.

Литература

1. Alliance for Childhood. (2001). *Fools gold: A critical look at computers in childhood*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved March 31, 2004, from <http://www.allianceforchildhood.net/project/s/co>
2. Atkinson, T. & Davies, G. (2005). Computer Aided Assessment (CAA) and language learning, Module 4.1. *Information and Communications Technology for Language Teachers*. Retrieved June 17, 2005 from <http://www.ict4lt.org/en/en/mod4-1.htm#introduction> Beauvois M., Conversations in slow motion: computer-mediated communication in the foreign language classroom, *The Canadian Modern*
3. *Language Review*, (1998), Vol. 54, No 2, o pp.198-217, Toronto.
4. Bramble, W. Mason E., Berg P . (1985), *Computers in schools*, .Mc Graw Hill Co. , New York.
5. Пољак В. (1973) *Наставни системи*, ПКЗ, Загреб.
6. R. L, Oxford (1990) *Language learning strategies*, New York, Newbury House.
7. Technology integration in education in developing countries .*International Educational Journal*, 2005, 6(4) 476-483.

LEARNING ENGLISH USING THE THE INTERNET

Abstract: *Beside many expectations, reality and experiences show that these computer educational systems still cannot find their real place in teaching. Teachers must believe in the great opportunities of computer technology and be encouraged to apply it. Teachers have the opportunity to choose texts and contents by themselves, and now they can use the most effective means for teaching – computers and the Internet. Using computers requires appropriate conditions and only in that case technology will be able to improve the teaching process. Computer application in teaching English as a foreign language will be useful if teachers have a clear vision of their goals and what they expect from students in order to create a positive process of teaching and learning.*

Keywords: *programmed teaching, learning by using the internet.*

Доц. др Буба СТОЈАНОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

Доц. др Далиборка ПУРИЋ
Учитељски факултет у Ужицу

ЉУБАВ ПРЕМА КЊИЗИ И ЧИТАЊУ – ИМПЕРАТИВ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА

Сажетак: Појава писма и књиге била је пресудна за даљи развој и напредак човечанства. Изговорена људска реч, вишевековна искуства и мудрости народног човека, преношена с колена на колено, добила су своју потврду и трајну вредност кроз књигу као писани медиј, који чува све истине и заблуде, сазнања и виђења, ставове и мишљења, снове и жеље некадашњег, али и данашњег човека. Далеке 1857. године француски књижевник Густав Флобер записао је: Читати да би се живело. Гледано из угла савременог друштва, које шаље јасну поруку бити дигиталан – бити у тренду, када књига, са једне стране, у електронском облику бива доступна све већем броју људи из најудаљенијих крајева света, а, с друге, има све мање правих, истинских читалаца и љубитеља, поставља се питање – шта се дешава са савременим човеком, шта ће бити са будућим генерацијама? Да ли то савремене, "гугл" генерације које (ни)мало не читају из задовољства немају развијену потребу за књигом, а самим тим и не „живе“ у паралелном свету сакривеном међу корицама, не дишу пуним плућима, остају духовно сиромашније? Опште је познато да лепа реч гвоздена врата отвара. Та лепа, мудра, топла реч учи се са усана родитеља, васпитача, учитеља, из књиге, а не са хладног екрана.

Бројна истраживања, која сведоче о кризи читања и заласку Гутенбергове галаксије под налетом дигиталних медија опомињу и упозоравају на могуће негативне последице по образовање, културу и просперитет савременог друштва. Одговорност је, осим на породици као првој у ланцу, и на будућим васпитачима и учитељима који ће образовати младе нараштаје.

У раду ће бити речи о вредности књиге, кризи читања и улози васпитача и учитеља у развијању љубави према њој. Код најмлађих, као градителја будућег света, васпитачи и учитељи требало би да подстичу задовољство читања, развијају потребу за књигом, формирају систем правих вредности у коме ће књига повратити своје заслужено место.

Кључне речи: књига, читање, деца/млади, васпитач/учитељ, читалачко задовољство.

Увод

Проналазак писма омогућио је да се вишевековно културно и језичко благо, преношено с колена на колено, коначно запише и тиме овековечи за сва времена. Појава штампе омасовила је те записане вишевековне, најпре усмено, а касније и писано сачуване поруке, које су универзалне и ванвременске и учинила их доступним огромној већини људи, на удаљеним просторима, у различитим временским епохама.

Велике промене и смене комуникационих парадигми у људском свету биле су праћене оштрим полемикама заступника старих и нових медија, старих и нових технологија. У Платоновом *Федру* који је написан пре око 2500 година, велики грчки филозоф Сократ оштро је критиковао проналазак писма, сматрајући да оно собом носи само привидну мудрост, те да се „само жива, разговорна реч уписује у душу онога који је жељан знања“ (Платон 1985, у: Вучковић 2012). Чувена његова реченица *Проговори да видим ко си* јасно осликава моћ усмене, живе, изговорене речи. Међутим, проналазак писма потврдио је и стару латинску пословицу *Verba volant scripta manent* и тиме учинио да многе писане ствари, вредна књижевна дела, буду чврста спона међу временски удаљеним генерацијама, јер „књижевност није ништа друго до велики дијалог људи кроз историју“ (курзив З. Лешић) (Лешић 2008: 67), и то не само кроз историју већ и међу народима и различитим културама.

Међутим, „савремени тренутак и нагли развој медија као да наговештава залазак Гутенбергове цивилизације књиге“ (Вучковић 2010: 515). Књизи у штампаној верзији, тој чудесној ризници свакојаким занимљивих догађаја, несвакидашњих ликова и непознатих предела озбиљно прети нестанак. Популарна култура данас намеће потпуно нови систем вредности у коме је све сконцентрисано на интернет странице. Свакодневица младих, а све више и деце предшколског и основношколског узраста, јесте седење испред телевизора, компјутера, мобилног телефона, играње игрица, претраживање интернет страница, лајковање и сурфовање, речено њиховим речником. Млади своје слободно време и најлепши период живота проводе у стану, интернет кафеу, уз слабу физичку активност, најчешће у дописивању на друштвеним мрежама, прикупљању лајкова, постављању „кул“ фотографија, ћутећи или оскудно коментаришући свет око себе.

Бројни неспоразуми савременог човека у породици, на улици, у школи, на стадиону, у окружењу последица су неправилне и неадекватне комуникације. Савремени медији и сами оскудни у речнику, најчешће без коментара, препуштају да слика говори, уз поплаву агресивних садржаја и негативних порука. Човек, некада мисаоно и друштвено биће, данас има све мање прилике да мисли и све израженију потребу да буде у „друштву“ компјутера, телефона, телевизије, хладних и огољених машина, које су само наизглед нама на услузи, а чине од нас своје поданике, јер беспоговорно прихватамо и реагујемо на све изазове које нам шаљу.

Чињеница је да данас све мањи број људи, посебно младих, има времена за добру књигу, жели да завири међу њене корице и сопственим мисаоним ангажовањем иживи нова искуства, „упозна“ људе и догађаје, „пропутује свет у туђим ципелема“, открије нове континенте. Поражавајући подаци о неразвијеним читалачким интересовањима младих данас навели су нас на истраживање колико су студенти учитељских факултета, будући васпитачи и учитељи, свесни значаја књиге, њеног места и улоге у развоју личности детета, формирању система правих вредности, оспособљавању за самообразовање.

Место књиге у животу савременог човека

У хаосу техничко-технолошке револуције потиснута је потреба за штампаним медијима. Све већи број људи данас чита е-новине, креира своју програмску шему, листа е-књиге и не мари за њихове меке, тврде или кожне повезе. Нестао је онај однос поштовања према књизи као посебном медију, који представља прозор у свет, подстиче на нова виђења, шири духовне видике, који је неговао Андрићев јунак из истоимене приповетке *Књига*. Већина младих данас заборавила је на књигу и „читање које живот значи“ (Гистав Флобер). Књига, та чудесна творевина, писана креација која само пажљивим и мотивисаним читањем допире до најтананијих делова душе читаоца и погађа право у срце, губи своје место. Некада је књига својом уметничком лепотом причињавала посебно задовољство, покретала у читаоцу читаву бујицу пријатних осећања, изазивала рој мисли и асоцијација и од њега чинила новог ствараоца који размишља још дуго после читања. Вредна књига обликује личност, подстиче креативност, доприноси складу и хармонији у начину живљења.

Имајући у виду књигу као посебан уметнички текст, богат местима неодређености, који стално „позива“ читаоца на домишљање, дограђивање, читање можемо поистоветити са везом на свили, који као спој неспојивог даје чудесну драж стварања, а мери се непроцењивом вредношћу позитивних утицаја. Чином читања књига наставља да живи у свести рецепијента, доживљава реинкарнацију кроз његове погледе, виђења, мисли и ставове и зато је њена судбина директно везана за феномен читања и доживљај читаоца. Утицај је директан и обостран, читајући је у читаоцу се дешавају крупне интелектуалне, емоционалне, естетске, моралне и друге промене. Опште је познато да се уз књигу духовно израста до највећих висина. *Уз добре књиге бићемо лепији, / с њима се брже расте, / с њима стичемо змајеву снагу / и смела крила ласте* (Читанка за четврти разред основне школе, Београд: Креативни центар, 2006: 2).

Језик, а посебно језик вредног књижевног дела, велика је сила социјализације, а у исти мах и најмоћнији чинилац развоја индивидуалности – показатељ личности. Књига као изданак језика представља мост међу људима просторно удаљеним, који често нису припадници исте временске епохе, али на овај начин саопштавају једни другима универзалне истине и проверене мудрости. Као што је реч путовала с колена на колено, тако је и књига путовала кроз историјске епохе, из прошлости у садашњост. Да ли ће се то путовање наставити у будућност остаје да се види. Стиче се утисак да је савремена технологија зауставила путовање књиге. Књига се, захваљујући дигиталном свету, налази на једном месту, у дигиталним библиотекама. Доступна је многима у истом тренутку. Међутим, све ређи одласци у библиотеку, нестрпљиво ишчекивање прилике да се занимљива књига пронађе на полицама, узме и задржи само одређен број дана, трагање за добром књигом, чаролија дружења са лепо украшеним корицама, мирис папира, листање и повратак на претходну страну са намером да се још једном про-

чита леп опис, разуме необична појава, под налетом дигитализације и прилике да нам све то буде доступно у сваком тренутку, као да су учинили да истовремено књига не буде довољно привлачна.

Ново е-читање, сазнавање информација путем екрана, посредни контакт са књигом чини да не можемо говорити о правом читању, читању из задовољства, ради уживања у лепоти писане речи, већ о читању ради добијања најчешће брзих и штурих информација, података о нечему. Имајући у виду речи једног старогрчког писара да је „књига вреднија од свих споменика украшених сликама, рељефом и дуборезом, јер она сама гради споменике у срцу онога који је чита“, повезујући дуборез са дуготрајним, стрпљивим бдењем над делом које сазнајемо и новим делом које настаје нашом посвећеношћу и прегалаштвом – питамо се шта ће обогатити и духовно оплеменили срца најмлађих, ако је стрпљиво читање књиге у штампаној верзији замењено брзим листањем интернета и летимичним читањем текста на екрану.

Књига и млади данас

Занимљиво је погледати *колико млади данас читају?* Истраживања на узорку Европљана узраста од 15 до 30 година говоре да читање заузима треће место на листи активности којима се млади уобичајено баве у свом слободном времену (Looking behind the figures: the main results of the Eurobarometer 2007 survey on youth, 2007). Читање као уобичајена активност следи одмах после бављења спортом и дружења с пријатељима. Прецизније, 25% младих наводи да у слободно време чита књиге, што је нешто више од оних за које је уобичајена активност коришћење интернета и играње игрица (21%) или гледање телевизије (19%).

Избор књига, како говоре подаци различитих истраживања, разликује се у појединим периодима када је реч о ауторима и насловима (Pešić i Stepanović, 2004; Pejić i sar., 2007), а за популарност појединих књига и наслова важне су препоруке вршњака (Norper, 2005).

Истраживање извршено на узорку од 2426 ученика средњих школа у Србији показује да млади средњошколци, њих свега 8,4% најчешће проводе слободно време у читању књига као једну од три најчешће активности у оквиру свог слободног времена, а 6,5% наводи читање часописа. Добијени подаци показују да средњошколци најчешће проводе слободно време дружећи се са пријатељима (за 47,6% ученика то је једна од три најчешће активности) и гледајући телевизију (45,8%), а потом следи комуницирање мобилним телефоном, како наводи трећина испитаника из узорка (I-IV разреда) узраста од 15 до 19 година, што чини 0,8% укупне популације средњошколаца у Србији. Како видимо, чак 12% ученика уопште не чита, а 21% њих чита само обавезну лектуру. Група ученика (40%) који читају лектуру и понекад и књиге које нису обавезне је најбројнија. Око петине ученика чита лектуру, а често и друге књиге, а најмалобројнија је група пасионира-

них читалаца који готово увек читају неку књигу (око 7%). Притом се показало да ученици гимназија имају далеко развијенија читалачка интересовања од ученика средњих стручних школа.

С обзиром на узраст о коме је реч, закључујемо да је самоактуелизација, као највиша друштвена потреба у Масловљевој хијерархији, једна од основних тежњи ових људи, хуманизам и толеранција су им иманентни, читајући настоје да искажу сопствени поглед на свет, тежње и уверења. Редовни и страсни читаоци у књизи, пре свега, виде симбол цивилизације, људских стваралачких способности и уметности. Књижевност јесте сигуран пут ка разумевању, праштању, љубави, а истанчан литерарни дух својствен само страсним читаоцима јесте најплеменитија појава људског духа, како истиче Томас Ман. Читање као мисаона делатност подразумева стварање предуслова за настанак једне необичне магије духа када написане речи, оригиналне поетске слике, оживљују, добијају душу кроз самог читаоца, настоје да ступе у нове везе и односе са другим, другачијим, неистраженим и недоживљеним. Тако простор читања као потпуно неизван из угла активног читаоца постаје простор трагања за непознатим, недоживљеним, далеким.

Мање бројна истраживања основаца у вези са књигом и читањем (Илић и сар, 2007, Брчкало, 2011) показују да старији, а посебно млађи основци воле да читају. Најчешће читају по препоруци учитеља и родитеља, највише читају дела ван програма, воле да читају бајке и басне, заинтересовани су за приче о смешним ситуацијама, о природи, животињама и необичним појавама.

Ако читати значи комуницирати, читање се разликује од других врста комуницирања. Самим избором књиге, дете/човек већ се опредељује за одређену врсту поруке. На основу изгледа, корица, илустрација, колорита боја читалац претпоставља шта ће међу корицама те, баш те књиге пронаћи. Духовно задовољство које се приликом читања јавља доприноси да најмлађи реципијент испуни своју потребу за друштвом, авантурама, путовањима, новим познанствима, ликовима и догађајима. Међутим, да би дошло до рецепције књиге, да би се успоставила веза између детета слушаоца/читаоца и књиге потребно је, по мишљењу Н. Рубакина, да се упали „својеврсна искра која у души читаоца упали жиже најразноврснијих психичких искустава из прошлости читаоца...“ или, када је дете/ученик у питању, искра радозналости која ће разбуктати његову машту и потребу за читањем, сазнавањем и уживањем у писаној речи.

Стално задовољавање читалачких интересовања има позитиван утицај на ментално здравље и духовни развој појединца. Рани читаоци су по правилу привилеговани, а само читање уз оживотворавање идеја које су дате у књизи, чини да младо биће духовно израста. Читање је само привидно отуђење од других, јер сазнања до којих читалац долази откривају му, између осталог и тајну успешне комуникације са другима. Са друге стране, заједнички тренуци сређивања утисака, размена искустава и доживљаја о прочитаном, разлог су и повод за многа нова дружења.

Последице недовољно развијене технике читања и недостатка читалачких интересовања

Читање као сложена мисаона активност захтева пажњу детета и његово активно укључивање у сазнавање уметничког света књижевног дела. „Ти добри мали људи и не знају колико то стаје времена и муке да човек научи *како* (подвукла Б.С.) да чита. Мени је за то требало осамдесет година и ја још и сада не могу рећи да сам дошао до циља“ – рекао је велики песник Гете (Милатовић, 2011: 29). Уколико ученике на почетку школовања, у оквиру предбукварског периода, не припремимо вежбама (визуелним, аудитивним, аналитичко-синтетичким, вежбама дисања), уколико им при читању тражимо само да дешифрију значење дела, без задржавања на личном доживљају, не пруживши им прилику да изнесу своје утиске, постоји велика опасност да дође до *фобије према читању*. Значајну улогу при читању и сазнавању дела треба да заузимају естетско задовољство и емоционална испуњеност пријатним утисцима. Уколико то изостане, дете ће избегавати читање, које ће за њега бити право мучење, неуспешна и незанимљива активност. Зато у почетку, док се не развије техника читања и љубав према књизи, треба пажљиво бирати текстове. Први текстови за читање треба да буду краћи, лако разумљиви, духовити, динамични, занимљиви деци. „Новија објашњења виде разлог одбојности према писаном тексту као емоционалну реакцију на неуспех у дешифровању текста и на незанимљивост активности. То је такозвана фобична реакција на пуни текст“ (Чудина-Обрадовић 2004: 47). Да би се то избегло, често се као први текстови користе они које деца сама одаберу или књиге које доносе од куће, јер се претпоставља да су им омиљене.

Фобична реакција страха на читање и избегавање свих активности које садрже задатке читања текста тумачи се као последица неуспеха у читању који произилази из недовољне визуелне и аудитивне припремљености детета при анализи речи на гласове и слова. „Страх од неуспеха и одвратност коју дете осећа када је суочено са задатком читања постаје сам по себи извор новог неуспеха у читању“ (Чудина-Обрадовић 2004: 231), али и у школи уопште. Као последица тога настаје одбојан став према читању, а изостаје и могућност развијања љубави према књизи и способности за перманентно образовање. Да би се то избегло, а дете оспособило за читање књиге (па и других медија у чијој је основи читање), треба успоставити сигурну и пријатну атмосферу учења читања коју ће пратити сталан рад на подизању самопоуздања деце и подстицању љубави према књизи.

Бројна истраживања упозоравају да глагол „читати“ не подноси императив, као и многи други глаголи за чију радњу је неопходно целокупно биће субјекта. Веома важно за будуће васпитаче, учитеље и родитеље јесте да открију тајне читања како да без императива ову активност учине деци омиљеном. Упркос сложеној мисаоној делатности коју подразумева, читање треба да буде извор радости (Монтењ).

„Бригу о развоју читалачких навика и предчиталачких способности најмлађих морамо започети од самог рођења, а најкасније од дететове треће године. Међутим, то никако не сме бити механичко и површно припремање, већ „мора произилазити из свакодневних дечјих активности и игре, као и комуникације са одраслима“ (Чудина-Обрадовић 2004: 22). За подстицање љубави према књизи и читању веома је важно подстицајно окружење: родитељи, васпитачи, учитељи, медији, библиотека, вршњаци. У зависности од тога какво је окружење, колико је подстицајно, какав је однос према књизи и читању, колико се одрасли уживљавају у читање одабраних дела, да ли стварају предуслове да у току слушања деца осете задовољство, најпре слушања, а онда открију и чаролију читања, зависиће и однос према књизи и потреба честог дружења са њом.

Методолошка утемељеност истраживања

Имајући у виду вредност књиге и читања за оптималан развој личности младог бића, у тренутку када се стиче утисак да она губи битку са савременим медијима у борби за пажњу и интересовање младих, **предмет нашег истраживања** је *мишљење студената будућих васпитача и учитеља о вредности књиге, њеном месту и значају за укупан развој и даље образовање најмлађих*. У жељи да сазнамо какво је стање у пракси, спровели смо истраживање чији су **задаци** били следећи:

1. Утврдити да ли будући васпитачи и учитељи опажају актуелну кризу читања као озбиљан проблем и истражити њихово мишљење о месту штампаних медија и њиховом значају за развој и самообразовање појединца.
2. Истражити када је најпогодније започети дружење са књигом и утврдити ко највише утиче на развијање љубави према њој.
3. Открити где испитаници виде највећу моћ књиге, када је личност детета у питању, у интелектуалном, естетском, емоционалном, моралном или социјалном развоју.
4. Истражити какве подстицаје предлажу како би се развила љубав најмлађих према књизи и читању.
5. Испитати шта мисле о дигиталним библиотекама и могућности да на тај начин увек доступна књига буде и привлачна будућим читаоцима.

Основна **метода истраживања** је дескриптивна, а техника која је употребљена у истраживању јесте анкетирање студената. Иструмент истраживања је анкетни упитник, припремљен за ову намену.

У складу са постављеним задацима, **хипотезе** су биле следеће:

1. Претпоставља се да студенти, будући васпитачи и учитељи, опажају актуелну кризу читања и свесни су чињенице да уколико књига изгуби своје место под налетом савремених медија,

- може доћи до озбиљних последица у духовном развоју најмлађих и њиховом оспособљавању за самообразовање.
- Будући васпитачи и учитељи, свесни значаја који рани почетак има у формирању исправног односа према књизи, сматрају да треба што раније почети дружење са њом, чему значајно доприносе и они сами.
 - Највећу моћ добре књиге испитаници препознају у домену естетског, емоционалног и моралног васпитања личности, па тек онда долази до изражаја њен утицај на интелект.
 - Испитаници предлажу да се најмлађи подстичу живом речи, читањем и казивањем узбудљивих делова, лепих описа и упознавањем са занимљивим ликовима дела, како би се, на тај начин, заинтересовали да прочитају књигу у целини.
 - Испитаници, као посленици лепе речи, имају резервисан став према појави дигиталних библиотека када је у питању развијање љубави према књизи и читању.

Узорак је чинило 110 испитаника, 95 студената учитељског и 15 студената васпитачког смера. Анкета је била анонимна. Састојала се од једанаест питања и задатака. Код неких питања одговори су били понуђени, те је требало одредити се за један, а негде је требало рангирати дате ставке по учесталости.

просечна оцена	васпитачи		учитељи		укупно	
	f	%	f	%	f	%
испод 8.00	9	60	74	77,89	83	75,45
8.00	3	20	9	9,47	12	10,90
преко 8.00	3	20	12	10,90	15	13,63

Табела 1. Структура узорка с обзиром на остварени успех у досадашњем студирању

Резултати истраживања

Првим питањем настојали смо да истражимо мишљење испитаника о актуелној кризи читања. Огромна већина испитаних студената (63,63%) слаже се да је приметна криза читања, а 36,36% је делимично примећује. Анализирајући претходно наведена истраживања, уочава се да је на млађем основношколском узрасту и најмање осетна криза читања, мада је, подсетићемо, ово узраст када се тек учвршћују интересовања. Деца, односно ученици млађих разреда основне школе још увек су у периоду савладавања вештине читања и изграђивања читалачких интересовања, те се смањено интересовање за књигу може протумачити и као још увек недовољно развијено.

Испитивали смо значај медија у развоју, васпитању и образовању деце предшколског и основношколског узраста и њиховом оспособљавању за самообразовање.

место медија	васпитачки смер			учитељски смер		
	f	%	ранг	f	%	ранг
аудитивни	2	13,33	3	23	24,21	3
визуелни	4	26,66	2	25	26,31	2
штампани	5	33,33	1	27	28,42	1
аудиовизуелни	4	26,66	2	20	21,05	4

Табела 2. Место медија и њихов значај у развоју и припремању деце/ученика за самообразовање

Испитаници и једног и другог смера предност дају штампаним медијима, када је развој, читање и самообразовање у питању (табела 2). Претпоставља се да су свесни значаја лепе речи, било усмене или писане, јер штампани медији подразумевају читање. Визуелни медији су за испитанике и једног и другог смера на другом месту, као и аудиовизуелни код будућих васпитача, док их учитељи стављају на четврто место. Разумљиво је да се не слажу око места аудиовизуелних медија које будући васпитачи истичу као друге по рангу, а учитељи (који их стављају на четврто место) показују опрезност, претпостављамо због опасности коју њихова претерана употреба може да има када је доживљај књижевног дела у питању.

Овим смо у потпуности потврдили прву хипотезу да су будући васпитачи и учитељи свесни кризе читања, али и значаја који штампани медији имају у развоју и оспособљавању појединца за самообразовање.

Трећим питањем желели смо да проверимо када је најпогоднији тренутак да се започне дружење са књигом, које би требало да допринесе формирању позитивног односа према књизи и читању, као и развијању читалачких навика. Мањи број испитаника (15,45%) првенствено васпитачког смера, сматра да од најмлађег узраста треба развијати љубав детета према живој, усменој речи као прелазном кораку до књиге као писаног медија. Први контакт са књигом треба да се деси тек са поласком у школу, односно у периоду савладавања технике читања, по мишљењу 10,9% анкетираних. Највећи број испитаника (39,09%) мисли да упућивање детета на књигу и писану реч треба започети са навршеном првом годином, а нешто мањи број студената (34,54%) мишљења је да је предшколски узраст оптималан период за започињање дружења са књигом. Ако изузмемо оне који тек полазак у школу препоручују за озбиљније дружење са књигом (10,9%), већина је свесна значаја првог сусрета са књигом на што млађем узрасту и раног почетка за даље образовање и академску будућност појединца (види Сузић 2010).

Интересовало нас је и како испитаници опажају своје место и улогу у развијању љубави према књизи и читању, као и које друге чиниоце виде као важне за развој читалачких навика (медије, библиотеку, вршњаке, родитеље). Добијени подаци приказани су у табели 3.

фактори који доприносе развоју културе читања	васпитачки смер			учитељски смер		
	f	%	ранг	f	%	ранг
родитељи	7	46,66	1	57	60	1
васпитачи	2	13,33	2	8	8,42	3
учитељи	1	6,66	3	10	10,52	2
медији	1	6,66	3	6	6,31	5
библиотека	2	13,33	2	7	7,36	4
вршњаци	2	13,33	2	7	7,36	4

Табела 3. Фактори који доприносе развијању културе читања

Испитаници и једног и другог смера имају развијену свест о одговорности коју имају родитељи, али и они сами у реализацији једног од најважнијих задатака нашег образовног система данас, развијању љубави према књизи и читању као полазној основи за успешан развој и даље образовање појединца. Анкетирани студенти – будући васпитачи и учитељи на првом месту виде родитеље, што је и разумљиво, а онда себе као значајан фактор који може да утиче на развијање читалачких интересовања. Будући васпитачи сматрају да одговорност за љубав према књизи са њима деле и библиотека и вршњаци, а на треће место стављају учитеље и медије. Учитељи сматрају да су родитељи, а онда васпитачи већ „запалили“ ту искру љубави према писаној речи, коју они треба да негују. За будуће учитеље библиотека и вршњаци подједнако су важни у промовисању добре књиге и стављају их на четврто место. Анкетирани студенти учитељског смера медије стављају на пето место. Овим смо потврдили и другу хипотезу истраживања да су испитаници свесни значаја *раних подстицаја за дружење са књигом у развијању љубави према њој и да, поред родитеља, себе виде као важне чиниоце у развијању културе читања.*

Занимљиво је било истражити у ком домену развоја личности деце будући васпитачи и учитељи виде највећи допринос књиге. Подаци показују да 66,36% испитаника сматра да књига значајно доприноси интелектуалном образовању деце, а 30,0% анкетираних истиче значај доприноса књиге социјализацији и хуманизацији личности. Исти број испитиваних студената (26,36%) сматра да књига у највећој мери доприноси емоционалном развоју и моралном обликовању ученика. Значајан допринос књиге естетском васпитању ученика опажа 16,36% испитаника.

Да испитаници још увек нису искристалисали шта је пресудно за развијање читалачких интересовања ученика, потврђују и подаци добијени у вези са приоритетом у раду на тексту: да ли су то поруке које дело носи,

духовно задовољство и уживање изазвано поетским лепотама или сазнања која могу користити читаоцу за учење у оквиру других предмета? Тако, већина анкетираних (51,81%) сматра да је при читању најважније духовно задовољство реципијента и уживање у поетским лепотама дела, 25,45% будућих васпитача и учитеља сматра да су поруке посебно важне, док 22,72% испитиваних студената мисли да су књига и читање од велике помоћи деци за учење других предмета. Овим смо *делимично потврдили трећу хипотезу, да највећу моћ књиге испитаници препознају у домену естетског, емоционалног и моралног развоја личности, на тек онда у интелектуалној сфери*. Резултати показују да испитаници виде велики допринос књиге интелектуалном развоју деце предшколског и млађег основношколског узраста и сматрају да поруке које дело носи, као и сазнања која олакшавају учење других предмета треба да буду циљ читања.

С обзиром на значај књиге, са једне стране, и кризу читања, са друге, интересовало нас је које подстицаје испитаници препознају као посебно ефикасне у процесу формирања исправног односа најмлађих према књизи. Добијени подаци дати су у табели 4.

подстицаји за читање	васпитачки смер			учитељски смер		
	f	%	ранг	f	%	ранг
изражајно читање	6	40	1	51	53,68	1
рецитовање	4	26,66	2	23	24,21	2
гледање филмоване приче	3	20	3	10	10,52	4
казивање напамет научених делова приче	2	13,33	4	11	11,57	3

Табела 4. Најчешћи подстицаји за читање

Резултати истраживања показују да је изражајно читање незаменљиво као подстицај за читање, а значајну улогу у том процесу има и рецитовање. Подсетићемо да се „мелодијом и ритмом говора дубље од свега продире у најскривеније кутке људске душе и њу говор најсилније обузима“, према мишљењу Платона. Филмоване приче су на трећем месту препорука испитаника васпитачког смера, а учитељи препоручују казивање или приповедање, што је оправдано с обзиром на узраст са којим раде. Осим наведених подстицаја који су дати и које је требало рангирати, остављен је простор за предлоге анкетираних студената. Од предлога које су наводили, издвајамо најучесталије: драматизацију дела или занимљивих одломака, илустрације, посете библиотеци, представљање књига, посете позоришту, сајму књига, препричавање најужбудљивијих места, радионице изражајног читања где би се бирали занимљиви и узбудљиви одломци, луткарске радионице у којима би лик укратко представљао садржај књиге, препоруке које треба да се нађу у децјој штампи и слично. Дакле, испита-

ници предлажу да се најмлађи *подстичу живом речи, читањем, рецитовањем и казивањем узбудљивих делова, упознавањем са занимљивим ликовима, чиме је потврђена и четврта хипотеза.*

У седмом задатку од анкетираних студената тражило се да наведу књиге које су читали као основци, којих се радо сећају и које би препоручили савременим генерацијама. Списак наведених дела био је подужи: *Мали Принц* (41), *Алиса у земљи чуда* (30), *Орлови рано лете* (29), *Хајдуци* (27), *Андерсенове бајке* (9), *Робинсон Крусо* (6), *Том Сојер* (3), *Књига о џунгли* (3), *Мали Пират*, *Дружина сињи галеб*, *Патуљак из заборављене земље*, *Чаробни самарчић*, *Магареће године*, *Оливер Твист*, *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, песме Јована Јовановића Змаја, Душана Радовића, Мирослава Антића, народне бајке, бајке Гроздане Олујић и друго. Занимљиво је истаћи да су, осим наведених дела која се углавном поклапају са обавезном лектиром њиховог детињства, али и дела у оквиру предмета Књижевност и Књижевност за децу, наводили и дела *Острво плавих делфина* Скота О'Дела (Skot O'Del), *Глава у кланицу, ноге на вранцу* Бранка Ћопића, *Дружина пет петлића*, *Пинокио*, *Зашто деца чачкају нос?*, *Где је грешка?* Душана Радовића, али и дела савремених писаца за децу попут: *Хајдук у Београду* и остале новије наслове Градимира Стојковића (2009), *Београдска принцеза* Драгана Лакићевића (2007), *Тајна жутог балона* Никол Лезије (2009), *Срце од мастила* Корнелије Функе (2009), серијал књига о Харију Потеру, књиге које прате авантуре *Pet prijatelja* Енид Блајтон (Enid Blyton) (2011), књиге о Мери Попинс и друге, што говори да испитаници, поред стручне литературе, нађу време да прочитају и новије наслове како би их препоручили најмлађима.

На питање о чему би требало да воде рачуна аутори књига за децу, као и издавачке куће и аутори читанки за предшколце и млађе основце, испитаници наводе да би требало да буду: прилагођене узрасту, одишу хумором, богате илустрацијама, прате интересовања деце, да теме буду деци блиске, да су динамичне, ликовно и технички добро урађене.

У време дигиталних библиотека, када књига постаје доступна у истом тренутку многим, једно од питања било је шта мисле о појави дигиталних библиотека и да ли ће то утицати да се млади више заинтересују за књигу која им је у овом облику на дохват руке. Подаци показују да се 33,63% анкетираних афирмативно изражава о појави дигиталних библиотека. Већина (35,45%) се само делимично слаже с тим, јер сматра да људи, а посебно деца, на тај начин не могу да осете драж читања, док 30,9% анкетираних уопште не прихвата идеју о дигитализацији као препоручљиву за развијање исправног односа према књизи и развијање културе читања код младих, јер је књига у штампаној верзији незаменљива. Овим смо потврдили и последњу хипотезу којом смо очекивали овакав, резервисан став студената према дигитализацији књиге у контексту начина развијања љубави према књизи код деце предшколског и основношколског узраста.

Настојали смо да сазнамо колико пажње студенти, будући васпитачи и учитељи, посвећују вредностима књиге и читања, па смо предложили да наведу један цитат о томе. Већина је углавном својим речима настојала да истакне значај читања и вредност књиге, мада је било и следећих цита-та: *Књига је човеку најбољи пријатељ. (6) / Човек само срцем види битне ствари. / Судбина поезије није у рукама онога који је пише, него у гласу онога који је чита. / Књига је највеће богатство. / Са сваком прочитаном књигом човек је богатији за једно ново искуство. / Књиге су хладни, али поуздани пријатељи. / У животу наиђеш на многе муке, / ал' немој ти да се једиш, / већ читај све што ти дође до руке, / што више знаш то више вредиш.*

Закључак

У савременом надметању и преплитању науке и технологије, која се сва отргла човечанству, вребају бројне опасности. Многи су крајем прошлог века предвиђали духовну кризу која се огледа у тиранији разума над осећањима. Предвиђања су се скоро испунила већ на почетку овог века. Човек постаје отуђено биће, губи одлику друштвености, јер му друштво уместо драгог бића, или добре књиге, данас прави компјутер, мобилни телефон, телевизија, без којих готово да не може замислити живот. Посебно је опасно што су најмлађе генерације и најзависније од савремених медија. Ти млади људи којима се још није упалила искра наклоности према књизи, која би се временом распламсала у ватрену љубав према читању и перманентном образовању нису ни свесни да „остати равнодушан према књигама, значи лакомислено осиромашити свој живот“ (Андрић). Књижевна уметност даје животу нову смисаону димензију, доноси читаоцу неоткривене могућности и искуства у времену коме припада, она је ту у добру и у крајњој немоћи, када треба наћи израз за свој јад и невољу. Без уметности/књижевности, говорио је Сенека, човеков живот је непотпун и убог (према: Илић и сар. 2007: 48).

Имајући на уму речи америчког социолога Џ. Шара (J. Schaar) да будућност није место на које треба да дођемо, већ место које сами стварамо, а путеви до њега не проналазе се него граде, при чему сама активност стварања мења и онога ко ствара и одредиште на које иде, сматрамо да је књига феномен који нас читањем обликује као духовно богату, свестрану личност и тиме припрема за заједнички живот у духу хуманизма, али да ће важну улогу на том путу имати студенти учитељских и педагошких факултета којима је „поверено велико благо – свест младог човека“ (Милатовић 2011: 37). Кључ модерног друштва и друштва будућности јесте у доброј комуникацији, међусобној размени позитивних искустава, нових идеја и креативног начина мишљења, отворености духа која се најлакше преноси путем књиге и развијању хуманистичког односа према свету и оптимистичког става према животу. Све то могуће је посредством књиге, јер до-

бра књига и мотивисано читање остају савремени позив на дружење, путовање у туђим ципелама, сазнавање новог, упознавање непознатог. Зато је развијање љубави према књизи императив родитеља, будућих васпитача и учитеља, јер „свет се огледа у речи, као сунце у малој капи воде“, истиче Лав Виготски. На основу изнетог мишљења о књизи и њеним вредностима, месту у светлу савремених медија, можемо закључити да ће будући васпитачи и учитељи наставити борбу за писану реч, као непревазиђени феномен, настојећи да јој поврате заслужено место.

Литература

1. Брчкало, Б.: Интересовања ученика млађих разреда основне школе за читање лектире. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 2011, књига 2, стр. 415-428.
2. Вучковић, Ж. Кликтање и мишљење: Култура књиге и читања у ери интернета, *Педагогија* 2 (2012): 163-173.
3. Илић, П. и сар. (2007): *Криза читања, комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
4. Јанићијевић, Ј.: Од књиге до компјутера, *Политика*, 23.10.1999, 1999: 21.
5. Крњаић, З., Степановић И. и Павловић-Бабић, Д.: *Читалачке навике средњошколаца у Србији*, Зборник Института за педагошка истраживања, 2011/2, 266-282 (<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2011/0579-64311102266K.pdf>, преузето 12.11.2013).
6. Лешић, З. (2008): *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник.
7. Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, приредиле З. Цветановић и сар., Београд: Учитељски факултет.
8. Сузић, Н. Академска будућност зависи од раног старта, *Наша школа*, 7/2010, стр. 160-175.
9. Чудина-Обрадовић М. (2004): *Игром до читања*. Загреб: Школска књига.
10. Маринковић, С., Марковић, С. (2006): *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.

Buba Stojanovic, Ph.D.

Daliborka Puric, Ph.D.

LOVE FOR BOOKS AND READING – IMPERATIVE OF FUTURE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: *Occurrence of letters and books was crucial for further development and progress of the human kind. Human spoken word, centuries old experience and the wisdom of common people were transferred from generation to generation and received its certificate and the lasting value through the book as a written media*

that keeps all truths and misconceptions, knowledge and opinions, attitudes, dreams and wishes of a man from a long time ago as well as of today. Back in 1857 French literate Gustave Flaubert wrote: Read for living. From the perspective of modern society which is sending a clear message be digital – be trendy, when books, on one hand, in electronic form become available to a larger number of people from the most distant places in the world, on the other hand, there are less real, true readers and book lovers, the question is: what is happening to the contemporary man, what will happen to future generations? Is it that contemporary, 'Google' generations which read only a little (or not at all) do not have the need for books, therefore do not 'live' parallel world between book covers, do not breathe deeply, remain spiritually poor? It is well known that kind word opens the iron door. That kind, wise, warm word is taught from the lips of parents, teachers, from books, and not from the cold screen.

Numerous studies that testify about the reading crisis and the fading of Gutenberg's galaxy under the onslaught of digital media warn about possible negative consequences on education, culture and prosperity of modern society. Responsibility, except on the family as the first in the row, lies also on future preschool and primary school teachers who will educate young generations.

In this paper the author discusses the values of books, reading crisis and the role of preschool and primary school teachers in developing the love for books. In the youngest population, as the creators of the future world, preschool and primary school teachers should encourage the pleasure of reading, develop the need for book, and form the system of real values where the book will regain its deserved position.

Keywords: *book, reading, children/young people, preschool/primary school teacher, reading pleasure.*

Доц. др Љиљана МИТИЋ
Учитељски факултет у Врању

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС У ФУНКЦИЈИ ЗАШТИТЕ И УНАПРЕЂЕЊА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Сажетак: *У раду се говори о формирању еколошке културе и еколошке свести ученика, студената и савремених људи уопште, где веома важну улогу има систем еколошког васпитања и образовања наставника у функцији заштите животне средине.*

Кључне речи: *образовање, васпитање, животна средина, наставник, ученик, еколошка свест.*

Увод

На почетку 21. века људска бића суочавају се са еколошким изазовима, који су без преседана у историји ове планете. Углавном, захваљујући људској активности, живот на Земљи суочава се са највећим масовним изумирањем још од доба диносауруса од пре шездесет пет милиона година. На основу неких процена, дневно изумре више од стотину животињских врста, а у следећих неколико деценија ова брзина би се могла удвостручити или утростручити. Природна богатства која одржавају живот на овој планети, ваздух, вода и земља загађују се или исцрпљују алармантном брзином.

Проблем заштите животне средине постао је актуелан и са аспекта обезбеђивања довољне количине здраве хране за човечанство. Истовремено, то је један од разлога што је овај проблем постао тема о којој се данас расправља како на највишим научним и стручним скуповима, тако и на државним нивоима. Самим тим, производња довољне количине здраве хране је још једна тема о којој се воде полемике у правцу развијања технологија које неће додатно загађивати већ загађену животну средину и које ће обезбедити квалитетну и безбедну храну за постојећу популацију и будуће генерације.

Зато, систем еколошког васпитања и образовања наставника има веома важну улогу у формирању еколошке културе деце предшколских установа и ученика основних школа, који се налазе у оној фази развоја када се стичу трајне вредности о заштити непосредне животне средине. Запажање Сен-Симона да човечанство у свом цивилизацијском развоју мора бити окренуто будућности и данас је врло актуелно. Будућност људи остаје императив, а његова реализација скоро да није могућа без озбиљног односа према еколошком васпитању и образовању. Наиме, људи су почели са значајним преображавањем природе много раније него што су схватили

неопходност њене заштите. Њихов однос према животној средини пресудно је значајан и за људе и за животну средину. Он мора бити позитиван код већине грађана, јер иначе није могућа успешна заштита животне средине, нити је могуће очување здравља и егзистенције људи. Да би људи заштитили животну средину, морају је познавати и перципирати, морају да имају изграђен вредносни еколошки систем, усвојен систем еколошких знања, да овладају еколошком културом и формирају еколошке навике. „Сама потреба васпитања и образовања за заштиту животне средине темељи се на потреби заштите природе и људи од еколошких поремећаја који настају првенствено из субјективних разлога. Еколошко образовање и васпитање представља схватање проблема опште екологизације материјалне и духовне делатности друштва. Широки дијапазон еколошког васпитања и образовања омогућава синтезу знања, умења и навика из природних и друштвених наука“ (5:47).

По мишљењу Данила Марковића, еколошко васпитање и образовање данас се налази „на почетку пута“. Брзина његовог развитка и квалитативни ниво, мора се признати, није задовољавајући, посебно када су у питању степени образовања после основне школе. Очигледни су недостаци у његовој реализацији кроз традиционалне школске дисциплине, као што су биологија, познавање природе и књижевности. Познато је да ће схватање еколошког васпитања и образовања опредељивати даљи развитак људске цивилизације и, истовремено с тим, предострожност од нарушавања природне средине, која води и ка развијању људске личности (3:112).

Са друге стране, иако постоји велики утицај непосредне животне средине на човека, ништа мање последица нема ни утицај човека на средину у којој живи. Удео људског фактора у промени животне средине је изузетно велики, како на индивидуалном, тако и на колективном плану.

Једно од главних питања које се, самим тим, намеће односи се на узроке еколошког понашања и начине одношења људи према својој ужој и широј животној средини.

1. Изазови еколошког васпитања и образовања ученика

Одговоре које наука о васпитању и образовању ученика даје на еколошке изазове сврставамо унутар више категорија: еколошко васпитање и образовање ученика које фаворизује једну друштвену стратегију решавања проблема; еколошко знање, учење, при чему живот и учење у алтернативним структурама треба да пружи излаз из кризе; еколошка педагогија која нуди рефлексиван став који је, истовремено, отворен за будућност; еколошка свест и савест ученика, буђење љубави према природи и животу.

Еколошко васпитање и образовање не би могло да се тумачи као нека надградња над образовањем уопште, већ је оно образовање савремених људи. Оно у основи значи инкорпорирање еколошких аспеката у систем образовања уопште. Има различитих погледа око тога да ли еколо-

шко васпитање и образовање реализовати кроз посебан наставни предмет, или га реализовати кроз наставне предмете који за такво образовање пружају могућност. Еколошки аспект, на тај начин, улази у процес васпитања и образовања свих узрасних категорија, што је у складу са концепцијом „пролонгирања образовања“ о коме се воде расправе у савременој педагогији. Према М. Николићу „васпитно-образовни процес који је у функцији заштите и унапређења животне средине представља свесно и планско развијање знања о човековој средини у току читавог живота човека, које има за циљ развијање свести о основним карактеристикама човекове средине, односа у њој и односа према њој, на основу које ће човек тежити очувању и унапређењу средине. Образовање за заштиту и унапређење животне средине, према томе, треба да пружи сигурна знања о основним еколошким питањима савременог друштва, развија критички став према растућој деградацији животне средине и указује на неопходност рационалног коришћења природних ресурса“ (7: 117).

Да би уследила адекватна употреба знања, потребно је објективно сагледати проблематичан однос ученика и природе, и остварити организован утицај на понашање ученика. Битан чинилац односа ученика према животној средини је у сазнању, овладавању основним еколошким појмовима, емоционалном и вољном односу према тој сфери и развијању понашања у складу са еколошким вредностима.

Зато се школа не посматра само као место у коме се кроз програмске наставне садржаје, наставу и слободне активности ученика преносе и усвајају еколошка знања и еколошке вредности. Она се мора посматрати шире, као свеукупни контекст, кроз стил живота у школи, кроз васпитне моделе које нуди, како кроз наставу, тако и кроз ваннаставне и ваншколске активности.

Знање које ученици стичу не треба да буду само на нивоу обавештености, већ да читав живот у образовним установама буде адекватан у односу на еколошке захтеве. Еколошко васпитање и образовање се не састоји само од знања (интелектуалне стране), већ и од емоционално видних компонената које су битне, јер знање без уверења и практичне делатности не значи много.

Гледано са педагошког, односно дидактичко-методичког становишта, еколошко васпитање и образовање има своје упориште у теоријама васпитања, нарочито у новијим критичким научним теоријама усмереним на трансформацију васпитних и образовних процеса и остваривање васпитно-образовних промена теоријама које обухватају објашњење и разумевање овог педагошког феномена. Реч је о општим и посебним теоријама васпитања и образовања које обухватају педагошко сазнање, чињенице и генерализације из подручја еколошког васпитања и образовања, а затим на темељима тих сазнања постављају ближе темеље и излажу смернице, захтеве и нормативе за васпитну праксу и њено унапређење. У том својству, теорија еколошког васпитања и образовања поставља своје циљеве и задатке, разматра садржаје, организацију рада, принципе, облике и методе рада.

Може се, донекле, приговорити да се у еколошком образовању садржи и васпитање, али сматрамо да те две категорије нису синонимне. Циљ је не само да ученици знају него и да им понашање буде у складу са знањем. Школа треба да делује у три правца: прво – да сазнајно-еколошки обогати ученике, друго – да еколошки подстицајно делује својим унутрашњим амбијентом (учионице и други простори, двориште и врт итд.), и треће – да унапређује ученичко еколошко понашање увек и на сваком месту, делујући и преко родитеља и преко локалне заједнице.

Васпитно-образовни процес еколошког васпитања и образовања јесте развијање еколошке свести и савести ученика, буђење љубави према природи и животном окружењу и формирање еколошки подобног понашања ученика ради његовог активног учешћа у очувању и унапређењу животне средине и природних богатстава. Еколошким образовањем и васпитањем ученици стичу знања, умења, ставове и вредности неопходне за основно учешће у доношењу одлука примерене њиховом узрасту. На тај начин, ученици се оспособљавају да дају допринос у реализацији живљења.

Образовање за заштиту природе „треба да допринесе формирању схватања да очување и унапређење човекове средине постаје значајна категорија у систему вредности савременог друштва и да она треба да постане предмет човековог односа према његовој, како природној, тако и друштвеној средини. Морална компонента еколошке свести треба да доведе да човек осети грижу савести, ако у свом непосредном односу према природи, или у својој радној делатности, на било који начин доприноси нарушавању еколошке равнотеже. Али, још увек није развијена ова компонента општељудског морала. Још нема етике која говори о односу према земљи и према животињама и биљкама које на њој расту“ (3: 295).

Формирање еколошке културе није нимало лак задатак, поготово када имамо у виду да је у друштвеном понашању деценијама преовладавао принцип односа према природи који је имао утилитарни карактер. За разлику од многих наука које се баве еколошким проблемима, психологија покушава, међу другим научним дисциплинама, да нађе адекватан начин на који би се свест о проблемима екологије подигла на виши ниво.

2. Различити приступи у функцији заштите и унапређења животне средине

Већина теоретичара у својим радовима издваја три методичка приступа у еколошком васпитању и образовању. Први методички приступ везан је за наставу и има више образовни и информативни карактер, други је везан за ваннаставне и ваншколске активности у којима је заступљен акциони приступ, док у оквиру трећег методичког приступа школа се поима као контекст, као социјални и еколошки амбијент, са нагласком на еколошкој социјализацији, на изградњи еколошких умења и понашања.

Педагошка теорија о еколошком васпитању више указује на то шта се хоће постићи еколошким васпитањем, него како остварити постављене задатке. Зато се у педагошкој теорији и пракси појављују као важна питања: „Како конципирати проблем еколошке социјализације? Како имплементирати еколошко васпитање и образовање у школи, програме, наставу, уџбенике? Како од нивоа еколошке информисаности доћи до нивоа почетног еколошког понашања ученика? Како школу као чиниоца еколошке социјализације повезати са осталим чиниоцима – породицом, вршњачком групом, мас медијима и сл.“ (1: 146).

У реформисаном образовном систему морају се наћи и предмети еколошког предзнака. Увођењем еколошких предмета не оставља се појединцу на вољу да одлучује о томе да ли хоће или не да се еколошки образује, односно не препушта се да кроз процес „самообразовања“ човек упознаје минимум еколошког садржаја.

Амбивалентна природа човека је стални извор еколошке недисциплине, те отуда са еколошким образовањем треба започети од предшколских активности и окончати их завршетком школовања, остављајући простора и могућности за примену стечених еколошких достигнућа. Кроз правовремено и организовано еколошко образовање у човеку се ствара осећај за укључивање „еколошког критеријума“, као равноправног с другим компаративним критеријумима при доношењу одлука. Интегришући све ове критеријуме, објективно и професионално потврђује се потреба за увођењем еколошких садржаја у васпитно-образовни процес реформисаног система.

По мишљењу В. Николића, анализом важних наставних планова и програма за млађе разреде основне школе и друге педагошке документације (од шк. 2001/2002. год.) изводи се закључак да и поред прописаних циљева и задатака и присутних тема које се односе на проблеме животне средине, глобално посматрано, можемо говорити о њиховој недовољној али и неадекватној заступљености са аспекта животне средине. „Тако су нпр. недовољно заступљени садржаји који се односе на загађивање воде, ваздуха, хране, ограничености природних ресурса и потребу њихове заштите, штедњу енергије, неопходност рециклирања секундарних сировина итд“ (6: 45).

За будуће научно схватање света, као и припрему за непосредни и свакодневни живот и хуманизовани однос према природи, настава природе и друштва представља припрему ученика. На ученика не може да делује ништа интензивније од проучавања живота и рада у породици, школи, месту и крају, од информација о биљном и животињском свету, о радовима људи у разним годишњим добрима, да не говоримо о посматрању у природи, раду у школској башти, или на календару природе. То је само делић могућности који пружају садржаји ове наставе, а исход је упознавање природе у функцији активног односа детета према природи – да је чува, оплемењује и мења и себе, тј. да стиче позитивне ставове и вредности у вези са животном средином.

У том процесу упознавања природе и заштите животне средине, пут од природе ка настави природе и друштва, и поново ка природи, педагошки је исправан пут и оваква настава је у функцији очувања животне средине.

Разговарајући међу собом, играјући се, слушајући, деца формирају навике и умења у погледу правилног односа према природи. У томе им помажу наставници и родитељи. Обавеза сваког наставника је да проширује, обогаћује своја знања и да сав свој еколошки потенцијал пренесе на ученике. Њихова улога у том јединственом процесу васпитања и образовања је немерљива. С тога је потребна њихова заједничка сарадња како би деца научена знања трајно усвојила, а када одрасту да знају да су одговорни за своју будућност, јер су је они изабрали.

Зато „не треба губити из вида да ће деца која данас седе у школским клупама већ колико сутра бити учесници многих техничких и технолошких процеса. Многи међу њима ће бити и доносиоци веома значајних привредних и политичких одлука, па и оних које се тичу животне средине. Због тога се вреди потрудити, зар не?“ (4: 52).

У савременој дидактичкој теорији и пракси еколошког васпитања и образовања ученика постоје разна методичка схватања изражена у одређеним стратегијама, методама и поступцима. У остваривању еколошког васпитања и образовања спецификоване су стратегије, методе и поступци као аспекти васпитно-образовног процеса. Стратегије се деле на већи број метода, а методе на већи број поступака.

Еколошко васпитање и образовање не би могло да се тумачи „као нека надградња над образовањем уопште, већ је оно део образовања неопходног савременом човеку. У основи, оно значи инкорпорирање еколошких аспеката у систем образовања уопште“ (8: 104).

Да би се од људи, а посебно од наставника, могло очекивати и захтевати еколошко понашање, потребно га је претходно еколошки образовати, што се може једино увођењем еколошких садржаја у све нивое васпитно-образовног система. Поучени сопственим искуством, не треба ситуацију препустити случају и схоластици, већ се питању организовања наставе са тематиком из екологије мора прићи веома озбиљно и ефикасно, наравно кроз иновирање наставних планова и програма и увођењем еколошких садржаја, у све предмете где год је то могуће.

Кроз могућност да животну средину доживе и упознају кроз сопствена искуства, активира се дечји однос према њој, што је веома важно, јер да би деца проучила и унапредила животну средину, морају деловати на њу као жива, делатна бића. Активна оријентација еколошког учења и повезаности са емоционално-афективном димензијом затечености доприноси да се то деловање не сведе на пуки активизам, већ се њиме „истовремено могу решити две тешкоће: прво је однос учења према будућности ученика; и друго, исто толико важно, може се рачунати са тим да ученици себе виде као затечене. Нада у затеченост ученика важи чак као максима у размишљањима о концепцији еколошког образовања и она треба да је полазна тачка еколошког образовања“ (2: 65).

Основни захтев и циљ еколошког васпитања и образовања представља друштвени идеал који треба да успостави јединство у побољшању људских економских и друштвених услова живота уз ненарушавање природних темеља живота. Ово утолико пре што је „савремена еколошка ситуација показала да фонд нашег знања из екологије није на потребном нивоу. Људима као друштвеним бићима недостају одговарајућа знања и сазнања о функционалној зависности људи и њихове средине“ (1: 146).

Зато су многе индустријски развијене земље, додуше не све, схватиле значај који еколошко васпитање и образовање младих има у ублажавању последица и решавању проблема загађености животне средине. Уколико нека земља поклања већу пажњу проблемима природе, утолико више има за последицу развијање проеколошког понашања младих. Истини за вољу, мора се признати да и Република Србија, без обзира на економске могућности, подизање еколошке свести истиче као један од приоритета заштите животне средине. Скупштина Републике Србије је у току 2009. године донела низ закона којима се уређују односи у овој области. Међутим, поред примене закона, неопходно је реализовати програме еколошког васпитања и образовања на свим нивоима, јер еколошки проблеми данас постају актуелни не само на локалном већ и на глобалном нивоу.

Закључна разматрања

Еколошко васпитање и образовање младих људи има улогу да их припреми за свет у којем је заштита и унапређење животне средине услов за опстанак и натера их да схвате да своју будућност морају да граде на јединству са природом и да проширују своја знања о променама у околини и начинима прилагођавања тим променама.

Знања из екологије нису сама себи циљ, већ олакшица за рад и живот људи. Свака позитивна промена нашег односа према природи, наша је добробит. Помоћу знања људи ће моћи и да се носе са променама и изазовима развоја и моћи ће да граде своју будућност. По питању еколошког образовања, наш систем школовања није усаглашен са еколошким потребама. На наставницима је, и не само на њима, да науче младе да поштују и воле природу, да укажу и да им помогну у запажању промена у природи.

Зато је неопходно да човечанство ангажује све сазнајне ресурсе наше цивилизације како би покренуло глобалну борбу против последица које је само произвело. Процес еколошког васпитања и образовања људи мора да буде перманентан и дугорочан, и мора да се одвија на свим нивоима подједнако, како у предшколским установама, основној и средњој школи и на факултету, тако и на глобалном и локалном плану. То значи да не само наставници, деца у предшколским установама и студенти, већ и сваки појединац мора да развије приватну етику одговорности према природној средини у којој живи и ради. Данас је сазрела теоријска и политичка свест да је питање будућности човека непредвидиво повезано са питањем будућности природе.

То нам указује да ниједан од постојећих еколошких проблема није могуће до краја решити уколико се не усредсредимо на мењање људског понашања, јер колико год да подстичемо процес ремедијације методама произашлим из истраживања у оквиру природних наука, ако људско понашање остаје непромењено, ми ћемо се изнова и изнова сретати са истим или чак новим и опаснијим еколошким проблемима.

Литература

1. Андевски, М., Кундачина, М. *Еколошко образовање од бриге за околину до одрживог развоја*, Учитељски факултет, Ужице, 2004.
2. Андевски, М., Кнежевић – Филиповић, О. *Образовање и друштвени развој*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2002.
3. Марковић, Ж. Данило, *Социјална екологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.
4. Матановић, В. и сар. *Заштита животне средине*, Научна књига, Београд, 1994.
5. Митић, Лб. *Методика еколошког васпитања*, Врање, 2008.
6. Николић В. *Образовање и заштита животне средине*, Задужбина Андрејевић, Београд, 2003.
7. Николић, М. *Заштита животне средине*, Рударско металуршки факултет, Косовска Митровица 1998.
8. Продановић, М. Томислав, *Социјална екологија*, Учитељски факултет, Ужице, 1995.

Ljiljana Mitic, Ph.D.

EDUCATIONAL PROCESS IN THE FUNCTION OF PROTECTION AND PROMOTION OF THE ENVIRONMENT

Abstract: *The paper deals with formation of ecological culture and ecological awareness of pupils, students and contemporary people, where the most important role belongs to the system of ecological education of teachers in the function of environment protection.*

Keywords: *education, environment, teacher, pupil, ecological awareness.*

Доц. др Александра АНЂЕЛКОВИЋ
Учитељски факултет у Врању
Др Далиборка ПОПОВИЋ
Висока школа за васпитаче
струковних студија у Алексинцу

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА КАО ИЗВОР РАЗЛИЧИТИХ СТАВОВА НАСТАВНИКА ПРЕМА ПРОФЕСИОНАЛНОМ УСАВРШАВАЊУ

Сажетак: У теоријском делу рада разматрају се истраживачки и теоријски подаци у области професионалног развоја наставника. Као значајна компонента структурирања и осмишљавања тока професионалног усавршавања наставника издвајају се њихови ставови, спремност и отвореност према променама. Квалитет у професионалном усавршавању наставника један је од основних услова квалитета школа и васпитно-образовног рада. С обзиром на постојање разлика у иницијалном образовању будућих наставника, једна од истраживачких претпоставки била је да постоје разлике у њиховим ставовима о професионалном усавршавању и да се наставници нису у једнакој мери усавршавали. Добијени подаци указали су на постојање разлика у професионалном усавршавању код наставника разредне наставе, наставника предметне наставе и наставника средњих школа.

Кључне речи: професионално усавршавање, наставник, иницијално образовање, ставови.

1. Професионално усавршавање наставника – обавеза или потреба?

Све већи број аутора са наших простора постојећи систем усавршавања наставника критички анализира и процењује више као принудни модел, а значајно мање као мотивишући процес. Истражујући радну свакодневницу и имплицитне теорије наставника Половина (2009, 317) насталу ситуацију у процесима усавршавања наставника метафорично види као „врвилиште проблема“ у „системском виру“, где професионално преживљавање постаје приоритетни циљ. У ставовима анкетираних наставника овог истраживања указује се да преовладава депримирајући тон и обесхрабреност, док се питање афирмације сопствене професионалности појављује пре као питање професионалног преживљавања, него ли као питање професионалног усавршавања. Џиновић (2009, 330) такође закључује да су активности наставника у професионалном усавршавању више ритуално присутне, да су пре доживљене као принуда и директива одозго, него као аутентична идеја школе или индивидуалних напора наставника.

Неискоришћеност постојећих искустава из праксе наставника и даље је снажно присутни феномен у креирању путева њиховог професионалног усавршавања. На добити од уважавања гласа наставника указују Станковић и сарадници (2013), које су према њима барем двоструке. Прво, без партиципације запослених у школама у доношењу одлука које се њих непосредно тичу повећава се ризик да се одлуке доживе као наметнуте и/или ирелевантне. Друго, уважавање мишљења просветних радника побољшава квалитет предложених мера, јер оне тим путем постају реалистичније и примењивије у пракси. Такође се ови закључци могу доградити промишљањем да ће наставници бити мотивисанији на професионално усавршавање када је оно део њихове личне приче, када произилази из праксе, а нарочито када су они сами креатори тог чина.

Решавајући питање успешности професионалног развоја поједини аутори (Borko & Putnam, 1995, 61) указују на потребу диференцирања програма намењених усавршавању наставника. Наставници који учествују у програмима професионалног усавршавања за искусне наставнике могу направити разлику у професионалним знањима и наставној пракси. Када програми професионалног развоја креирају окружење које подржава наставничко учење и када наставе да подржавају наставнике у интеграцији и реализацији наставних стратегија кроз постојеће образовне програме, онда и наставници могу очекивати богаћење и проширење своје базе знања и могу почети поучавање на другачији начин. Како је веома тесна повезаност између схватања природе знања наставника и њиховог професионалног развоја, предлаже се креирање програма професионалног развоја, који су фокусирани управо на разради и проширењу наставничких система знања, чиме би се наставници позвали да поучавају на нови начин, који се суштински разликује од начина на који мисле и на који су научени да поучавају.

Као веома значајна компонента структурирања и осмишљавања тога професионалног развоја наставника издвајају се и ставови наставника, њихова спремност и одлучност на укљученост и активност. Истраживачки подаци иностраних аутора (Guskey & Huberman, 1995) указују да је мало простора у овом сегменту остављено за сарадњу наставника, њихову искуствену размену и професионално удруживање. Наставникова лична благодет ретко се укључује у формалне активности професионалног развоја.

Са изостајањем овако сложених и стратешки значајних релација и односа, наставници нису инспирисани, нити се осећају одговорним за сопствени персонални и професионални раст, тако да се питање одговорности напредовања и усавршавања преноси другим актерима или институцијама.

Бол и Кoen (Ball & Cohen, 1999, 6) виде проблем неадекватног професионалног развоја у томе што правни приступи покушавају да реструктуришу улогу наставника, време и односе. При томе се као решење предлаже анализа наставничког учења, кроз одговоре на одређена питања: шта је потребно учити (садржај), природа тог садржаја; шта се о томе може научити (теорије учења), курикулум и педагогија (са којим материјалима и на које начине ученицима може бити од помоћи да исте науче, природу

наученог и теорије како учити на најбољи начин). Оваква анализа показује да је у контексту професионалног усавршавања понајмање дотакнут наставник као носилац усавршавања.

Сагледано шире, професионално усавршавање наставника не може се усмерити искључиво на наставнике, већ и на основни процес који наставници свакодневно обављају, а то је поучавање. У садашњим условима анализе OECD (Организација за економску сарадњу и развој/Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010) наглашавају да готово сва занимања пролазе кроз драстичне промене, што није случај са професијом поучавања, она готово и да се не мења. У пракси се, међутим, уочава да многи професионалаци осталих струка започињу свој радни век са осећајем да могу утицати и изменити професију којом се баве, док поучавање овакву врсту изазова никада није нудило.

И поред тога што се у теорији инсистира на бројним новим улогама наставника (истраживач сопствене праксе, демонстратор, иноватор, сарадник који брине не само о личном већ и о развоју ученика, о социјализацији и међусобним односима), захтеви ове врсте најчешће су адекватна слика теоријских и научних предлога и промишљања, док су у реалним условима на нашем простору тешко оствариви.

Лични развој наставника прате промене које су узрок квалитета и ефикасности у пракси. Кохран-Смит и Литл (Cochrane-Smith and Lytle, 1999, према: исто, 8) идентификују три концепта знања повезана са наставничким учењем и развојем:

- знања за праксу: формална знања произведена од стране истраживача изван школе (нпр. програми засновани на истраживањима, нове теорије поучавања, учење и процена);
- знања из праксе: произведена од стране наставника критичким испитивањем њихових разреда и школа, самостално или са другима, у ширем смислу питања социјалне правде, једнакости и ученичких постигнућа, њихових сопствених систематских истраживања, подстакнутих питањима насталим бригом о њиховој ефективности у учионици;
- знања у пракси: наставничка знања генерисана су кроз њихове сопствене системе истраге, стимулисана питањима насталим из бриге о њиховој ефективности у учионици.

Наглашавајући да је поучавање страствени позив, Деј и Саш (Day, Sachs, 2004) наведеним категоријама знања додају још једну: знања о себи генерисана наставничком рефлексijом у, *на* и *око* својих вредности, сврхе, емоција и односа. Из тог разлога, ови аутори напомињу да сваки концепт континуираног професионалног развоја мора укључивати образовање о себи обухватајући емоције.

2. Иницијално образовање као извор разлика у концептима наставника

Завршетак иницијалног образовања не ствара потпуно савршеног и спремног наставника, нити пружа финалну верзију његових компетенција и вештина. Нико не започиње свој професионални пут као комплетно ефектан и креативан наставник. Кохл напомиње да жеља за поучавањем и могућности за поучавањем нису исто. Изузимајући оне најређе, свако мора да научи како се постаје добар наставник (Kohl, према: Guskey, 1999, 181).

Иницијално образовање као сегмент професионалног развоја наставника своје темеље мора поставити на изградњи знања и вештина наставника, којима ће осигурати квалитетне путеве њиховог професионалног усавршавања. Слика наставничко/учитељског кадра у Србији, који не поседује заједничку професионалну основу за радни почетак, услед постојећих разлика у иницијалном образовању, условљава и неједнак ниво аспирација ка персоналном усавршавању и стратегијама рада у процесу наставе. Док за иницијално образовање наставника поједини аутори (Алибабић, Шегрт, 2010, 281) наводе да су решења само системска (али не и концепцијска), за системским решењима стручног усавршавања још увек се трага.

Често се као једна од ограничавајућих могућности у литератури наводи неефикасност и неактуелност наставних предмета изучаваних у току иницијалног образовања наставника. Будући наставници добијају доста парцијалних и обимних сазнања, са ниском могућношћу практичне примене. Садржаји наставних предмета временом губе своју актуелност, али и даље су присутни у програмским садржајима иницијалног образовања. Недовољна је заступљеност професионалне праксе на појединим програмима за будуће наставнике. Присутан је низак степен упућености студената на потенцијалне проблеме са којима се могу сусрети у пракси. Анализирајући структуру иницијалног образовања, Рајовић и Радуловић (2007) уочавају како су наставни планови и програми на факултетима за наставнички позив неуједначени по структури и трајању, најчешће са веома малим бројем академски оријентисаних предмета (као што су методика, педагогија, психологија, са нешто мало педагошке праксе, ако је уопште има). Тако закључују да структура овог образовања на неким наставничким факултетима није измењена у складу са захтевима професије наставника, као ни у складу са савременим научним сазнањима о настави, наставнику и образовању, што је свакако један од фактора који утиче на аспирације ка личном усавршавању или напредовању наставника у пракси. Ако сами наставнички и учитељски факултети не поседују тежњу ка променама у настави, облицима и методама рада са студентима, чиме би се усклађивали са актуелним захтевима, нереално је претпоставити да њихови студенти, ступањем у свет рада, могу мењати личне перспективе и тако утицати на праксу, и још је теже веровати да су припремљени за улогу носиоца промена у професији. Успешан завршетак студија, који не представља гаранцију за успех у раду, за једног наставника више није крај, већ почетак професионалног развијања и стручног усавршавања наставника (Влаховић, Вујисић-Живковић, 2005, 6).

Вујачић и Аврамовић (2010, 157) указују на два постојећа начина усавршавања наставника који се налазе у радном односу. Први је институционални, а други је спонтани и зависи од ентузијазма наставника. Зато они сматрају да је неопходно, ради унапређења стручног усавршавања наставника, извршити ревизију наставних планова на наставничким факултетима, као и организовати и јачати посебне институције које ће се бавити усавршавањем наставника. Ивић и сарадници (2001) такође су указивали на постојећи несклад и неравнотежу између академског образовања за програмске садржаје и педагошког образовања у иницијалном образовању будућих наставника. Ови аутори наглашавају да у таквој ситуацији студенти немају базичну и чврсту основу за рад у школи, која се стиче, пре свега, путем теоријских сазнања, а затим кроз праксу, док је питање савремене организације наставе, метода или облика рада изражено са наглашеном конотацијом.

Пешикан и сарадници (2010, 3) указују на потребу континуитета и кохерентности у професионалном развоју наставника, то јест на потребу постојања усаглашености између различитих фаза у професионалној каријери, при чему би иницијално образовање и усавршавање наставника биле артикулисане фазе и представљале део политике образовања, али и део шире међународне образовне политике.

Оваква врста дисбаланса није проблем искључиво наших простора, јер упркос идеји о заговарању динамичких концепција образовања наставника, већина система и модела образовања наставника, у државама чланицама Европске уније, организована је на традиционални начин, кроз тзв. статичне концепције образовања, које подразумевају релативно кратак период почетног образовања, где је запостављена идеја сталног професионалног развоја, док готово да не постоји веза између иницијалног образовања наставника, школа, развоја наставног особља, њиховог напредовања и образовног истраживања (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000).

Инострана истраживања (Darling-Hammond, 2006, 34) указују да се многи наставници осећају неприпремљеним за реалне изазове са којима се сусрећу у свом послу. Потребна знања наставника, која ће будућим наставницима омогућити лакши и ефикаснији рад, своју упоришну тачку проналазе управо у сегменту иницијалног образовања, који треба да обезбеди ако не солидну, онда минималну основу за наставни рад са ученицима. Лоенберг (Loewenberg, према: Ball & Cohen, 1999, 39) указује на ниске ефекте наставничког образовања и на поједностављен ниво знања који они пружају. Овај аутор указује да наставничко образовање треба, као исходе образовања будућих наставника, поставити флексибилно разумевање и начине сазнања у и о учењу. То значи бити припремљен за поучавање, али и „знати у поучавању“, што подразумева сналажење у непредвиђеним ситуацијама, о којима студенти најчешће немају довољно предзнања која могу користити, као што су: знати отпевати песму са ученицима, помоћи ученицима у усвајању чињеница, дискутовати о времену, шта урадити када дете пружа нетачна решења или када дође до проблематичних разговора са роди-

тељима. Овде би се могао навести велики број ситуација, за које студенти при уласку у свет рада нису довољно припремљени, као што су оне најједноставније, од испуњавања дневника рада до сложенијих и теже решивих проблема у односима са ученицима, колегама, родитељима, директором школе и томе слично.

Кенеди (Kennedy, према: Влаховић, Вујисић-Живковић, 2005) такође указује да знања која будући наставници стичу кроз иницијално образовање немају велику употребну вредност, нису уско конкретизована и сврсисходна практичним потребама у раду. Најчешће не омогућавају реорганизацију ситуације. Кенеди указује на постојање четири традиције у професионалном образовању наставника: 1) Образовање за вештине, у коме се професија дефинише преко степена практичних компетенција. Вештине укључују манифестна понашања у учионици и идентификују се са поучавањем; 2) Образовање за имплементацију теорије општих принципа наставе, где се професионална делатност дефинише као превођење педагошке теорије у наставну праксу; 3) Образовање за промишљено деловање које у основи има Шоново учење о рефлексивном практичару, где је суштина професије у способности решавања проблема и доношењу одлука; 4) Образовање за критичку анализу и рефлексiju. Ако наставник примењује искључиво опште принципе које су осмислили образовни стручњаци, онда је циљ професионалног образовања овладавање педагошком теоријом. Нови концепт као циљ поставља образовање наставника способног за интерпретацију, разумевање и истраживање образовања.

Влаховић и Вујисић-Живковић (2005, 41) указују на посебан проблем нашег простора, а то је селекција кандидата за учитељске факултете, која је окарактерисана као негативна, док се наставничка професија налази у групи не тако популарних занимања, јер се за ову професију најчешће опредељују кандидати са скромнијим резултатима, као и они који нису имали успеха у жељеним занимањима, те наставнички и учитељски факултети представљају компензацијску могућност. Указујући посебно на значај иницијалног образовања, поменути аутори указују на неусаглашеност циљева савременог образовања наставника и метода рада које се изузетно споро мењају. Традиционална настава не може продукovati наставника са модерном визијом наставе и методама рада. Веома је учестала идентификација код наставника са већ виђеним процесом наставе, а уједно представља и најједноставнији начин за реализацију садржаја. Darling-Hammond (2006) указује да је вредновање наставничких квалитета, у контексту наставничке припреме, значајније повезано са ученичким успехом него друге врсте инвестиција, као што су редукција величине разреда, свеукупна потрошња на образовање и наставничке плате.

3. Истраживачки подаци о разликама у поимању професионалног усавршавања

Подаци у раду су из истраживања које је извршено школске 2011/2012. године у школама Јабланичког округа. Један од истраживачких задатака био је утврђивање постојања статистички значајних разлика у ставовима између наставника средњих школа, наставника разредне наставе и наставника предметне наставе према професионалном усавршавању. Претпоставка је била да су наставници који раде у средњим школама у мањем степену заинтересовани за професионално усавршавање управо из разлога што су у овом типу школа запослени наставници који су у свом иницијалном образовању имали нижу заступљеност професионалне праксе и предмета ППМ блока.

Наставници из истраживачког узорка били су условно подељени на наставнике разредне наставе, наставнике предметне наставе, наставнике средњих школа и наставнике мешовитих школа. Узорак мешовитих школа сачињавали су наставници две школе намењене како основном, тако и средњем образовању ученика. Реч је о Школи за основно и средње образовање 11. октобар у Лесковцу, намењеној ученицима са сметњама у развоју и Музичкој школи Станислав Бинички у Лесковцу. Испитаници су према овој варијабли класификовани у четири категорије: 1. наставници разредне наставе (31,3%), 2. наставници предметне наставе (30,5%), 3. наставници средњих школа (31%) и 4. наставници мешовитих школа (7,2%). Подаци о узорку испитаника приказани су у табели 1.

Табела 1. Узорак наставника према варијабли: занимање

	F	%
Наставници разредне наставе	131	31,3%
Наставници предметне наставе	128	30,5%
Наставници средњих школа	130	31%
Наставници мешовитих школа	30	7,2%
Σ	419	99,76%
Недостаје	1	0,24%
Σ	420	100%

Ради утврђивања степена остварености и усаглашености ставова наставника са постојећом понудом и могућностима усавршавања, анализирана је оствареност минимума обавезног усавршавања наставника, која је била регулисана Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр 14/2004 и 56/2005). Према овом Правилнику било је обавезујуће да наставник у току пет година рада испуни најмање 100 часова усавршавања

у понуђеним програмима (члан 4), и то најмање 60 часова са листе обавезних програма и до 40 часова са листе изборних програма. Иако су се након ових Правилника појавила два нова о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, број 13/2012, Службени гласник РС, број 85/2013), истраживачки налази су темељени и проверавани према тада постојећим условима. Анализа одговора налази се у табели број 2.

Табела 2. Анализа одговора испитаника о стицању прописаног минимума из Правилника о сталном стручном усавршавању према занимању

Занимање	Да	Не	Σ
Н.Р.Н.	74	49	123
	60,2%	39,8%	100%
Н.П.Н.	68	58	126
	54%	46%	100%
Н.С.Ш.	62	66	128
	48,4%	51,6%	100%
Н.М.Ш.	15	14	29
	51,7%	48,3%	100%
Σ	219	187	406
	53,9%	46,1%	100%
$X^2=3,534$, $df=3$, $p=0,316$, $C=0,093$			

Резултати истраживања показују да су испитаници у већем делу остварили прописани минимум обавезујућих 100 часова усавршавања у последњих пет година, изузев наставника средњих школа (наставници разредне наставе 60,2%, наставници предметне наставе 54%, наставници средњих школа 48,4% и наставници мешовитих школа 51,7%). Такође је потребно напоменути да су наставници разредне наставе, током започетог процеса образовне реформе и увођења обавезе професионалног усавршавања, чешће били укључени у процесе усавршавања у односу на испитанике осталих категорија. Као један од могућих индикатора, који је потенцијални узрок веће заинтересованости наставника разредне наставе, јесте и што је ова група у последњој деценији била значајније укључена у процес дошколовавања на матичним факултетима. Још једна од могућности за већи проценат остварености обавеза од 100 часова усавршавања јесте специфична ситуација у којој раде учитељи, који су упућенији на ученике, у односу на наставнике предметне наставе, те је код њих и израженија потреба за усавршавањем и проналажењем решења којима би превазилазили свакодневне проблеме у учионици. У таквој ситуацији, они су значајније усмерени на решавање разноврсних ситуација изван школског часа и наставе.

Добијени подаци у нашем истраживању ($X^2=3,534$, $df=3$, $p=0,316$, $C=0,093$) показују да не постоји статистички значајна разлика између наставника у односу на оствареност прописаног минимума о похађању обавезног усавршавања. Све групе из овако подељеног узорка су испуниле половично обавезу од 100 сати усавршавања, изузев наставника средњих школа. Разлози су вишеструки, и претпостављамо да се могу пронаћи у неким од следећих ситуација: (1) недостатак методичких, психолошких, педагошких и дидактичких предмета у иницијалном образовању наставника средњих стручних школа, (2) мањи обим и интензитет професионалног усавршавања у средњим школама, чиме се изазива и (3) смањена мотивисаност ка професионалном развоју самих наставника ових школа. Како су наставници средњих школа у мањој мери били укључени у процесе професионалног усавршавања, наша претпоставка о нижем степену заинтересованости ових наставника за професионално усавршавање је потврђена. Али се такође може констатовати да је анализа степена остварености попуњених услова незадовољавајућа у одабраном узорку.

Ивић и сарадници (2001) указали су на несклад и неравнотежу између академског образовања за програмске садржаје и педагошког образовања наставника, намењеног праћењу ученичких образовних и развојних постигнућа. Такође, ови аутори потврђују да је измирење и најпотпуније сагледавање оба аспекта било најцеловитије у образовању наставника разредне наставе, где је постојала равнотежа између академског и педагошког образовања. Поменути аутори наводе податак да су педагошко-психолошке дисциплине биле заступљене са мање од 5% у укупном фонду часова предвиђених за школовање будућих наставника.

На основу навода ових аутора и добијених података у којима је највећи број наставника разредне наставе испунио прописану обавезу, може се закључити да иницијално образовање има значајан утицај на каснији однос наставника према професионалном развоју. Степен остварености прописаног минимума није задовољавајући, посебно када је реч о наставницима средњих школа, који су реформским тенденцијама и процесима усавршавања и најмање обухваћени, што може представљати један од разлога умањеног интересовања за професионални развој.

Недостатак иницијалног образовања будућих наставника, који је био изражен у неодговарајућој заступљености методичких, педагошких и психолошких предмета, решен је законском регулативом. Према одредбама Закона о основама образовања и васпитања, сви студенти који планирају да раде у школама од школске 2012/13. морају испунити додатни услов, који подразумева 36 ЕСПБ из педагошког, психолошког и методичког образовања, стеченог на високошколској установи у току трајања петогодишњих студија (30 ЕСПБ из предмета наведених области и 6 ЕСПБ праксе у васпитно-образовним институцијама), што је минимум захтева усклађен са Европским системом преноса бодова.

Резултати анализа аутора наших простора (Пешикан, Антић, Маринковић, 2010) указују да поред тога што постоји ваљан оквир усавршавања, који се односи на законски део, његова реализација не одговара професионалним потребама наставника. Поменуте ауторке закључују да нема

вођеног система усавршавања, понуда није настала плански јер у њу није узидана образовна политика, већ се кренуло од понуђеног и постојећег. Осим тога, Каталог не помаже наставницима да донесу одлуке како да изврше избор програма и да креирају сопствене програме усавршавања, који ће одговарати њиховим личним професионалним потребама и потребама школа у којима раде.

Као једна од могућности напредовања у наставничкој професији, која је понуђена Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. гласник РС, бр. 14/2004 и 56/2005), јесте и могућност стицања једног од понуђених звања (педагошки саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник). Понуђена звања су измењена новим Правилником (Сл. гласник РС, бр. 13/2012), међутим, упитник је такође урађен према критеријумима из претходног Правилника, који је био важећи у периоду спровођења истраживања. Такође смо претпоставили да наставници нису остварили могућност напредовања у виша звања. Ова претпоставка је потврђена. Сумативна анализа одговора испитаника у нашем истраживању о степену остварености у понуђеним звањима указује на изузетно ниску оствареност могућности стицања звања (табела 3).

Табела 3. Анализа степена остварености пријаве наставника за стицањем звања према занимању

Занимање	Не	Да, П.С	Да, В.П.С	Σ
Н.Р.Н.	115	9	1	125
	92%	7,2%	0,8%	100%
Н.П.Н.	114	5	0	119
	95,8%	4,2%	0%	100%
Н.С.Ш.	120	5	0	125
	96%	4 %	0%	100%
Н.М.Ш.	26	3	1	30
	86,7%	10 %	3,3%	100%
Σ	375	22	2	399
	94%	5,5%	0,5%	100%
$X^2 = 9,196, df=6, p=0,163, C=0,150$				

На нивоу целокупног узорка, број испитаника који су се пријавили или су стекли нека од звања износи 6%. Чак 94% неостварености ове могућности свакако указује на потребу проналажења адекватних разлога. Највећи проценат позитивних одговора о стицању постојећих звања дали су наставници разредне наставе, као и код степена остварености обавезујућих сати усавршавања. Добијени резултати ($X^2 = 9,196, df=6, p=0,163, C=0,150$) показују да не постоји статистички значајна разлика између наставника разредне, предметне наставе, наставника средњих и мешовитих школа у степену остварености пријаве за стицање понуђених звања, те се може указати на постојање степена сличности у остваривању овог захтева.

4. Закључна разматрања

Анализа добијених података наводи на потрагу за потенцијалним разлозима недовољног усавршавања и стицања звања испитаника нашег узорка. Као потенцијални разлози могу се навести: 1) лоше замишљене и недовољно актуелне могућности за стицање постојећих звања, 2) постојање неконзистентности између актуелних решења за стицање звања наставника и понуђених могућности усавршавања са потребама и интересовањима наставника, 3) недовољна упућеност наставника у постојеће могућности, као и 4) незаинтересованост и немотивисаност наставника за професионалним напредовањем.

Реалне смернице и путоказе након приказа добијених истраживачких података треба потражити у постојећој неконзистентности између концепта наставника и реалних потреба праксе, чиме се указује на потребу за предочавањем овог проблема и наставницима. Из тог разлога се издваја потреба за организовањем усавршавања на тему усклађености њихових ставова и деловања у васпитно-образовној пракси. Потребно је такође, путем квалитативних и квантитативних анализа стања, истражити узроке који су довели до апатије, немотивисаности и недостатка енергије код наставника за ангажовање у професионалном усавршавању. Истраживачке анализе могу бити показатељи који би навели на буђење и оснаживање самоиницијативе наставника, која је од значаја за професионално усавршавање. У случају да наставници овакву врсту истраживања прихвате као разумевање персоналних одјека и реакција, која имају за циљ унапређење праксе и положаја наставника, она могу постати платформа евалуације постојећег васпитно-образовног стања. Такође могу утицати на проналажење системских мера евалуације, при анализи васпитног концепта наставника и њиховог професионалног развоја, чији би фокус била реалност школске праксе.

Већа партиципација наставника практичара у доношењу одлука при креирању Каталога за стручно усавршавање наставника и редовна актуелизација према настајућим потребама васпитно-образовне праксе, неопходности су за успех професионалног развоја и прихватање од стране наставника. Као фундаментална могућност издваја се анкетирање наставника и наменско расписивање конкурса за одређену врсту програма за коју би се одлучили наставници, чиме би се вршио баланс настале неравнотеже у наставничким потребама и понуди професионалног усавршавања. Постојећа понуда професионалног развоја кроз Каталог стручног усавршавања полази од хипотетички датих програма, за које се претпоставља да су потребни наставницима, док су реалне потребе настале у пракси прилично неистражене, што је суштински правац промена, ради активизације наставника ка процесима развоја. Осим тога, потребно је боље каналисање информација ка наставницима, јер се довољан број испитаника (20,74% - код разлога о непријављивању за постојећа звања) нашег истраживања изјаснио да не зна како може стећи понуђена звања. Значајно је напоменути да је истраживање показало да постоје и наставници који нерадо прате законску регулативу, где су јасно прописани начини стицања звања. Из тог разлога је неопходно, ради већег степена остварености професионалног

напредовања, у школама формирати тимове који ће пратити и анализирати напредовање наставника, обавештавати наставнике о могућностима професионалног развоја и сачињавати годишњи пресек постојеће ситуације у школи. Формирање посебног школског тима чији би задатак био професионално напредовање свих у школи, а који би најпре сачињавали наставници из школе који су се најфреквентније усавршавали, јесте реална могућност која гарантује већи колективни успех.

Значајно је, такође, напоменути да је истраживање показало да постоје наставници који су вољни да се професионално развијају и изграђују. Зато је потребно наставницима који се посебно истичу у васпитно-образовном раду и који су заинтересовани омогућити да напредују на радним местима изван школа, постану водитељи одређених програма професионалног усавршавања, раде на истраживачким пројектима Министарства или сарађују са другим институцијама у домену образовања. Такав прихват наставника практичара и њихово увођење у одлуке од виталног значаја за професионални развој наставничке популације представљало би значајан канал повезивања теорије и праксе.

Литература

1. Alibabić Š., Šegrt B. (2010): Ponuda i potražnja u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika, *Pedagogija*, 2, 280-293.
2. Anđelković, A. (2012): Profesionalni razvoj nastavnika i njihov vaspitni kocept u svetlu teorija vaspitanja i obrazovanja, doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Novom Sadu.
4. Avramović, Z., Vujačić, M. (2010): *Nastavnik između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Borko H., Putman, R. A. (1995): Cognitive Psychological Perspective on Professional Development; in: T. R. Guskey & T. M. Huberman, (eds.): *Professional development in education -New Paradigms and Practices* (35-65). New York: Teachers College Press.
6. Day, C, Sachs, J. (2004) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teacher*, Berkshire: Open University Press.
7. Džinović, V. (2009): Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U: Komlenović, Đ., Malinić D. Gašić-Pavišić, S., (ur.) *Kvalitet i efikasnost nastave*, (321-334). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Volgogradski državni univerzitet.
8. Guskey, T.(1995): In Search of the optimal Mix, in: T.R. Guskey & T.M. Huberman, (eds.), *Professional development in education -New Paradigms and Practices* (114-131). New York: Teachers College Columbia University.
9. Guskey. T (1999): *Evaluating professional development*, London Corwin Press, Inc.
1. Ivić, I., i saradnici (2001): *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Beograd: UNICEF.
10. OECD (2010): *Politike obrazovanja i usavršavanja - nastavnici su bitni - kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.

11. Pešikan, A. (2002): Profesionalni razvoj nastavnika-šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115-120.
12. Pešikan, A., Antić S., Marinković S. (2010): Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji proklamovani i skriveni nivo (I i II deo), *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 287-296.
13. Polovina, N. (2009) Implicitne teorije nastavnika o radno-životnom okruženju i konceptualizacije profesionalnog razvoja. u: Komlenović Đ., Malinić D., Gašić-Pavišić S. (ur.) *Kvalitet i efikasnost nastave*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 307-320
14. Polovina, N., Pavlović, J. (2010): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
15. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2004). Službeni glasnik RS. br.14/2004 i 56/2005.
16. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012). Službeni glasnik RS. br.13/2012.
17. Stanković, D., Đerić I, Milin V., (2013) Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 86-107.
18. Vlahović B., Vujisić-Živković N. (2005): *Nastavnik-izazovi profesionalizacije*, Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore, Eduka.
19. Vujisić-Živković, N. (2005): *Pedagoško obrazovanje učitelja-razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Aleksandra Andjelkovic, Ph.D.
 Popovic Daliborka, Ph.D.

INITIAL TEACHER EDUCATION AS A SOURCE OF VARIOUS TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract: *In the theoretical part of the paper research and theoretical data from the area of teachers' professional development is discussed. As significant components for structuring and planning of the teachers' professional development their attitude, resolve and openness to changes stand out. Quality of teachers' professional development is one of the basic conditions for the quality of schools and educational work. Because there are differences in initial education of future teachers, one of research assumptions was that there are differences in their attitude towards professional development and that teachers are not evenly improved. The gained data indicates a difference in professional development of lower grades teachers, higher elementary class teachers and secondary school teachers.*

Keywords: *professional development, teacher, initial education, attitudes.*

Проф. др Слободан КОДЕЛА
Мр Игор НИКОЛИЋ
Факултет уметности у Нишу

ПОДСТИЦАЊЕ МУЗИЧКОГ ПОТЕНЦИЈАЛА КАО ПОЛАЗИШТЕ МЕТОДЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Сажетак: Велики број релевантних истраживања показује да је развој музичког потенцијала, као један од важних задатака музичке наставе, у великој мери детерминисан срединским утицајима. Ту ваља истаћи важну улогу родитеља и повољне породичне климе у стицању раних музичких искустава. Управо је подстицање музичког потенцијала путем излагања детета музичким стимулансима у раном периоду развоја полазиште методе матерњег језика јапанског педагога Шиничија Сузукија (1898-1998). Аутор методе полази од претпоставке да свако дете може стећи вештину извођења музике на начин идентичан учењу матерњег језика. Иако је иницијално била намењена настави виолине, временом је прилагођена учењу различитих инструмената, као и настави певања. Процењује се да је данас у свету око 400 000 деце укључено у овај систем музичког образовања.

Рад приказује основне елементе методе матерњег језика, као и поступке који се у оквиру ње практично примењују. Са циљем конкретнијег приказа образложене су и смернице у раду на подстицању музичког потенцијала кроз програм намењен настави певања.

Кључне речи: метода матерњег језика, Шиничи Сузуки, музичка настава, музичка педагогија.

Један од основних задатака савремене музичке педагогије огледа се у подстицању развоја музичког потенцијала ученика кроз уважавање њихових индивидуалних разлика. Из угла генетских диспозиција, музички потенцијал представља урођени „капацитет да се осете и разликују звучне промене“ (Naroutounian 2008: 2), односно „потенцијал који омогућује постигнуће на одређеном нивоу компетенције“ (Mirković Radoš 1996: 37). Ипак, његов развој је у великој мери детерминисан и срединским утицајима (улога родитеља и повољне породичне климе), будући да је „почетак музичког развоја фундиран у процесу неформалних, раних искустава учења“ (Vogunović 2010: 16). Подстицање музичког потенцијала путем излагања детета музичким стимулансима у раном периоду развоја управо је и полазиште методе матерњег језика јапанског педагога Шиничија Сузукија (1898-1998). Аутор методе¹ полази од претпоставке да свако дете може

¹ У оквиру музичке наставе, појам **метода** подразумева „ауторизован методски поступак музичког теоретичара, педагога, који је дао неко оригинално решење за извођење наставе и писмено га образложио“ (Vasiljević 2000).

стећи вештину извођења музике на начин идентичан учењу матерњег језика. Поред наведеног концепта, комплексности методе доприносе и утицаји филозофије, психологије и социологије, те у циљу образложења презентујемо њене основне карактеристике.

Рани почетак музичких активности. Метода подразумева слушање музике од рођења (код неких програма и раније), док се часови музичке наставе реализују већ са две и по до четири године старости.

Учење музике по слуху. По узору на принцип учења матерњег језика, где дете учи прве речи слушајући говор око себе, метода матерњег језика подразумева учење композиција по слуху свакодневним слушањем истих.

Одлагање музичког описмењавања. Музичко описмењавање се уводи тек када ученик овлада техником свирања на инструменту, односно када је реч о певању, основама вокалне технике. Метода не прецизира узраст на коме се почиње са музичким описмењавањем, већ то зависи од процене наставника.

Свакодневно слушање музике. Једна од иновација коју је метода донела јесте коришћење аудио снимака које ученик свакодневно слуша. У оквиру методског приступа обезбеђени су снимци оних композиција које ученици тренутно савлађују у настави. Сав аудио-материјал начинили су професионални инструменталисти и певачи, чијој интерпретацији ученици теже.

Избор репертоара. За разлику од традиционалне музичке наставе, метода матерњег језика подразумева строго прописан редослед композиција за учење, са захтевима који се прогресивно уводе у „малим корацима“. На тај начин, изостављене су техничке вежбе, а одређени технички захтеви решавају се у оквиру учења самих композиција.

Понављање научених композиција. По узору на учење језика, где се већ наученим додају нове речи, у методи матерњег језика инсистира се на сталном понављању композиција које су већ научене, чиме се увећава фонд звучних утисака.

Креирање подстицајне средине. Подстицајна средина на часовима и у породици има веома важну улогу у методи матерњег језика. Инсистира се на присној сарадњи ученика, родитеља и наставника, што подразумева обавезно присуство једног од родитеља сваком индивидуалном часу, нарочито у почетној настави.

Јавно наступање. Наставни процес подразумева честе јавне наступе још од самог почетка учења музике, што ученици, како је пракса показала, прихватају са задовољством. Тиме се избегава негативни утицај треме у каснијем раду.

Високи стандарди наставе. Извођење наставе подразумева посебно едукован кадар, то јест наставнике (предаваче) који поседују сертификат за рад по методи матерњег језика.

Према методи матерњег језика, часови инструмента подразумевају индивидуални рад. Међутим, велику важност има и интерактивна групна настава, где млађи ученици уче од старијих, а групним извођењем музичких дела тежи се ка уметничкој интерпретацији. На тај начин се ученици

од самог почетка рада навикавају на камерни, оркестарски или хорски начин извођења музике, што позитивно утиче и на мотивацију. Значајне су у том смислу и „летње школе“ (*summer institutes*) које широм света окупљају ученике и наставнике укључене у овај систем музичког образовања, где деца, без обзира на националност или неку другу припадност, комуницирају кроз *језик музике*. Тако се ствара одређена аналогија са принципом учења матерњег језика, где, разговарајући међусобно, мала деца увежбавају изговор, а у конверзацији са старијима проширују свој вокабулар и стварају различите језичке формулације.

С обзиром на инструмент који је аутор методе свирао, она је првенствено била намењена учењу виолине. Развојем овог система наставе повећавао се и број инструмената за које је могуће партиципирати, па тако данас постоје програми за учење виоле, виолончела, контрабаса, клавира, оргуља, гитаре, мандолине, флауте, блок-флауте, харфе, као и програм намењен настави певања. Такође, према речима аутора, метода матерњег језика првенствено је намењена музичкој настави, али може бити од користи и савладавање других, немусичких вештина.

Поред музичког образовања у ужем смислу, Шиничи Сузуки је велику пажњу посвећивао општем васпитању деце. Према његовим речима, сврха овог система образовања, који је и сам аутор понекад називао „радост за сву децу“, јесте „стварање здравих темеља на којима деца могу изградити диван свет, у коме се поштује људски живот и културно наслеђе“ (www.suzukimethod.or.jp).

„Едукација талента“, како се такође назива овај систем образовања, настала је у Јапану, али је највећи успех доживела у Сједињеним Америчким Државама. Џон Кендл (Kendall), амерички професор виолине, једна је од најзаслужнијих личности за ширење методе у САД-у. Он је, иначе, 1955. године боравио у Јапану са циљем да кроз рад са Шиничијем Сузукијем и јапанским студентима проучи методу, а потом је преведе, односно прилагоди америчком систему образовања. Кендл у свом раду (1996) наводи елементе који су поспешили прихватање поменуте методе. Најпре, интересовање родитеља за рано образовање своје деце било је велико захваљујући текућим експериментима везаним за учење различитих активности у раном детињству. Такође, постојала је јака потреба за извођачима на гудачким инструментима. Квалитативно стање тадашњих оркестара и песимистичне прогнозе у вези са њиховом будућности учинили су ову методу наизглед правим избором. Најзад, избор инструмента је био одговарајући захваљујући различитим величинама виолине.

Имајући у виду речено, Кендл наводи и неколико фактора који могу имати **негативан** утицај на успешност музичке наставе (Kendall, 1996).

Као један од негативних фактора појављује се жеља родитеља или наставника за што ранијим учењем захтевних композиција. Иако ширем аудиторијуму то може пружити *посебан* доживљај, у оквиру система рада оваква тежња није оправдана.

Поменули смо групно извођење композиција као важан аспект рада у Методи матерњег језика. На тај начин ученици добијају самопоуздање и припремају се за оркестарски или хорски вид музицирања. Међутим,

и овде се понекад тежи ка извођењу технички превише захтевних дела, што омета уметнички доживљај изведене музике, а такође умањује значај овог начина рада.

Доминантни фактор методе подразумева примену припремљених аудио-снимака које ученици слушају на часовима и код куће, а такође и употребљавају у смислу музичке пратње код вежбања. Ипак, Кендл апелује да музички садржај не треба опонашати у потпуности, јер је врло битно да се већ у раном периоду наставе ученици подстичу ка уметничкој слободи и индивидуалном изражају.

Едукација талента, као назив овог система музичке наставе, може навести на погрешан закључак да је метода првенствено намењена музички талентованој деци. Напротив, аутор је сматрао да сва деца поседују урођен потенцијал и да свако може изградити способност извођења музике. У том смислу, наведени назив подразумева развијање потенцијала тј. „урођеног талента“ сваког детета, а не систем образовања намењен раду са музички најспособнијом децом.

Институт за истраживање едукације талента, као центар развоја методе матерњег језика, већ је 1950. године прихваћен и ауторизован од стране јапанског Министарства образовања. Са циљем даљег развоја и популаризације методе, као и очувања њене аутентичности, 1983. године основана је Интернационална Сузуки асоцијација (International Suzuki Association, ISA), која функционише у сарадњи са регионалним Сузуки асоцијацијама – америчком (SAA), европском (ESA), азијском (ASA), пан-пацифичком (PPSA), као и са самим Институтом за истраживање едукације талента (TERI) који се налази у Мацумотоу у Јапану. Процењује се да је данас у свету око 400 000 деце укључено у овај систем музичког образовања.

Карактеристике Сузуки програма за певање (Suzuki Voice Program)

Програм намењен настави певања по методи матерњег језика, развијен је у Финској 1986. године. Данас се настава по овом програму реализује у 20 земаља у свету, међу којима су Финска, Јапан, Аустралија, Нови Зеланд, Мексико и др.

Основни принцип Сузуки програма за певање заснива се на **слушању, имитацији и понављању**. Инсистира се на свакодневном слушању композиција које ученик тренутно савлађује, чиме се памти музика и текст, развија музичка меморија, а истовремено усваја стил и начин музичког изражавања. На часу се, приликом учења одређеног дела композиције, од ученика захтева да путем имитације дође до жељеног музичког израза. Научени елементи усвајају се кроз велики број понављања на часу и код куће, где је евидентна важност подршке и ангажовања родитеља.

Рано стварање музичког окружења важан је услов реализације овог програма. У том смислу, од родитеља се очекује да свакодневно певају свом детету, са чиме треба почети већ у пренаталном периоду. Први кораци музичке наставе подразумевају групни рад, прогресивно се уводе инди-

видуални часови, у оквиру чега се ученици охрабрују да наступе као солисти оног тренутка када сами буду спремни. Управо у сфери јавних наступа програм подразумева велики број активности: соло рецитале, концерте, концертна путовања, радионице и међународне фестивале, где се ученици разних националности састају и наступају заједно.

У оквиру репертоара Сузуки програма за певање налазе се композиције (најчешће засноване на елементима западноевропске музичке традиције), које се подједнако користе у свим земљама. Поред тога, у смислу допунске литературе, примењују се традиционалне и уметничке песме различитих земаља. Циљ оваквог избора музичког садржаја је да се ученици, кроз певање, упознају са музичким и језичким карактеристикама других народа и култура.

Програм за певање по методи матерњег језика реализује се у оквиру пет наставних нивоа.

Први ниво обухвата период од рођења до треће године живота, и спроводи се са циљем да се ученици заинтересују да користе свој глас као инструмент. Такође, тежи се развоју „природне вокалне експресије“ ученика. На овом нивоу углавном се користе једноставне и деци примерене народне песме уз пратњу инструмента.

Други ниво, који укључује децу од 4 до 6 година, уводи већи број народних песама, двогласно певање и певање на другим језицима, тј. језицима који деци нису матерњи.

Трећи ниво обухвата ученике од 7 до 10 година. Он подразумева учење дела (кратких песама) познатих светских композитора, која се изводе уз пратњу камерног оркестра.

Четврти ниво, захваљујући својој концепцији, захтева нешто дужи период (од 10. до приближно 15. године живота). Литературом су обухваћене соло песме познатих композитора, са фокусом на уметничку музику из земље самог ученика. Такође, овај ниво ученике уводи у оперски и ораторијумски репертоар.

Пети ниво подразумева ученике са 16 и више година. Циљ овог нивоа програма јесте да се ученици, путем извођења уметничке музике других народа, упознају са њиховим музичким наслеђем. Услов за завршетак програма подразумева учешће у већем музичко-сценском пројекту.

Имајући у виду трајање музичке наставе према наведеном програму за певање (од рођења до приближно 20. године живота), можемо спознати његову комплексност. Већ на почетним нивоима, основни циљ није само учење песама, већ изграђивање способности правилног фразирања, стварање одговарајуће тонске боје и развој музичке меморије. У исто време ученици изграђују карактер, јачају концентрацију и самопоуздање.

Закључак

Метода јапанског педагога Шиничија Сузукија заснива се на принципима учења матерњег језика – рани почетак примања звучних утисака (речи и музике) води до развоја говора, односно до развоја музичког говора, док се описмењавање оставља за каснији период. Метода несумњиво има своја оправдања и постиже запажене успехе, судећи по броју ученика који су укључени у овај систем музичког образовања.

Анализирајући базу сертифицираних наставника Европске Сузуки асоцијације, налазимо да је усвајање представљене методе у земљама бивше Југославије тек у повоју, будући да у Хрватској постоји само два, а у Македонији један наставник који ради по овој методи. Свакако да анализа методе матерњег језика и значаја њене практичне примене подстиче потребу за даљим истраживањима, која су усмерена, пре свега, на њену примену код нас. То би, најпре, подразумевало анкетирање репрезентативног узорка родитеља у циљу испитивања њихове заинтересованости и спремности за учешће у различитим активностима које метода подразумева, што ће бити предмет наших даљих истраживања.

Литература

1. Bogunović, Blanka. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Fakultet muzičke umetnosti, Beograd. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
2. Kendall, John. (1996) Suzuki's mother tongue method. *Music Educators Journal* 83/1, p.43
3. Mirković Radoš, Ksenija. (1996). *Psihologija muzike*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
4. Suzuki, Shinichi. Suzuki, Waltraud. (1983). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Alfred Music Publishing
5. *Suzuki Voice Program*, Revision 28.03.2012.
6. Haroutounian, Joanne. (2008). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*. 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Singapore
7. <http://europeansuzuki.org>
8. <http://internationalsuzuki.org>
9. <http://www.suzukimethod.or.jp>
10. Wood, Enid. *Shinichi Suzuki – A short biography*. <http://internationalsuzuki.org>

Slobodan Kodela, Ph.D.
Igor Nikolic, M.A.

FOSTERING MUSICAL POTENTIAL AS THE POSTULATE OF THE MOTHER-TONGUE APPROACH

Abstract: *A significant number of relevant researches show that the development of musical potential, which is one of the important tasks of music education, is determined by environmental factors to a great extent. One should point out the important role of the parents and favorable family climate in the acquisition of early musical experiences. It is exactly the fostering of musical potential through child exposure to musical stimuli in early phases of development that is the postulate of the Mother-tongue approach of the Japanese pedagogue Shinichi Suzuki (1898-1998). The author of the method starts with the assumption that every child can acquire the skill of performing music in the same way one learns the mother tongue. Although it was initially intended for teaching violin playing, in time the method was adjusted to teaching how to play various instruments, as well as to teaching singing. It is estimated that around 400.000 children take part in this system of music education in the world today.*

The paper discusses the basic elements of the Mother-tongue approach, as well as the procedures practically carried out within it. In order to describe the method more concretely, we have elaborated on the guidelines for work on encouraging musical potential in a program intended for teaching singing.

Keywords: *Mother-tongue approach, Shinichi Suzuki, music teaching, music pedagogy.*

Мс Борис ИЛИЋ
ОШ „Вук Караџић“ у Дољевцу
Проф. др Драгица ИЛИЋ
Учитељски факултет у Врању

УЛОГА УЧИТЕЉА У ЗАШТИТИ ДРУШТВЕНО-КОРИСНЕ РАДНЕ СРЕДИНЕ

Сажетак: *Радна средина представља простор у коме се одвија неки рад (друштвено користан или производни). Она представља укупност материјалних чинилаца и друштвених односа у којој људи врше радну делатност. Састоји се из материјалних чинилаца и друштвених односа. Материјални чиниоци представљају елементе физичке радне средине. Друштвени односи се успостављају у процесу радне активности. Радна средина може бити производна (у њој се стварају одређена материјална добра у циљу задовољавања одређених друштвених потреба) и друштвено-корисна (у њој се не производе материјална добра, али је она друштву потребна, попут здравства, судства, полиције, васпитно-образовних установа итд.). Улога учитеља у заштити друштвено-корисне радне средине је велика јер он формира моралну личност са развијеним еколошким моралом. Морална личност никада неће нарушавати друштвене односе у радној средини, а такође чуваће здраву и чисту радну средину у којој ће се квалитетно обављати друштвено-користан рад.*

Кључне речи: *радна средина, друштвено-корисна радна средина, заштита радне средине, друштвени односи, еколошки морал, морална личност.*

Увод

Обављајући радну активност, људи задовољавају своје потребе као биолошка и друштвена бића. Да би се задовољиле разне врсте потреба, људи врше разне врсте активности у циљу подмирења потреба. Рад је друштвена категорија, настаје на одређеном ступњу развоја друштва. Од настанка друштва постоји и подела рада.

а) Природна подела је карактеристична за неразвијена друштва. Овде је извршена подела рада према полу и старости.

б) Друштвена подела рада подразумева сточарство, земљорадњу и издвајање занатства и трговине од земљорадње.

в) Техничка подела рада остварује се у оквиру једне радионице, једног предузећа.

У друштву разликујемо друштвену и техничку поделу рада (Марковић, 1994: 172). Друштвена подела рада изражава расподелу укупног друштвеног рада на поједине области и гране, на поједине носиоце радне активности. Техничка (технолошка) подела рада је ужи појам од друштвене поделе рада и означава поделу рада у оквиру једне производне (радне) групе. Ова подела рада настаје после друштвене поделе рада.

Друштвена и техничка подела рада се данас, у условима развијених средстава за производњу, све теже разликују, тј. међусобно се преплићу.

Друштвена подела рада врши расподелу целокупног фонда друштвеног рада на посебне делатности. По схватању Маркса, општа подела рада раздваја друштвену производњу на њене велике делове, посебна подела рада даље дели ове делове на врсте и подврсте, док појединачна означава поделу рада унутар појединих друштвених група у оквиру којих се одвија радни процес (Маркс, Енгелс, 1976: 215).

г) У зависности од тога какав се резултат постиже радном делатношћу, рад се дели на физички и интелектуални (умни). Физички и интелектуални рад разликују се на основу способности које се претежно користе у процесу рада. Физичким радом означава се рад у коме се човек физички напреже и троши снагу својих мишића, савлађујући одређене отпоре у обликовању предмета из природе. Интелектуалним (умним) радом означава се рад у коме се напреже људски ум, тј. духовне и психичке снаге човека.

д) Према резултатима рада, који представљају остваривање замишљеног циља радном делатношћу човека, рад се дели на производан и непроизводан (друштвено-користан) рад. Како се рад дели на производан и непроизводан рад, и средина у којој се обавља неки рад дели се на производну радну средину и непроизводну (друштвено-корисну) радну средину. У производној радној средини се производе одређена материјална добра ради задовољавања одређених друштвених потреба. У непроизводној радној средини се не производе материјална добра, али је она друштву потребна. Без ње друштво не би могло да опстане. У таквој радној средини стварају се будући произвођачи, управљачи, менаџери, политичари, просветни и здравствени радници итд. За квалитетан рад оваква радна средина мора бити чиста и здрава (како физичка тако и друштвена), како не би дошло до отуђења рада или до различитих обољења. У нижим разредима основне школе, учитељ има важну улогу у очувању друштвено-корисне радне средине.

1. Човек и рад

Човек радну активност врши целом својом личношћу и све околности које утичу на човека утичу и на његову активност у радној средини, у процесу рада. Људска личност је јединствена, човек носи на своје радно место све оне доживљаје, утиске, емоције и бриге што му их намеће живот у породици и у широј друштвеној заједници. Оптерећење човека стамбеним тешкоћама и другим проблемима утичу и на његову активност у радној средини и на односе са осталим учесницима у радном процесу. Оптерећења која човек има изван рада често му не дозвољавају да се потпуније концентрише и активира у извршавању функција које су везане за његово радно место у радној средини.

На човеков рад утиче и начин живота који обухвата укупну човекову егзистенцију, како радну активност тако и све активности које су усмерене на задовољавање потреба и организацију живота изван рада. Начин живота подразумева како начин привређивања, тако и „стил живота“. Стил живота представља начин задовољавања човекових потреба, који се исказују као скуп образаца понашања који изражава основну животну оријентацију и условљен је објективним условима живота појединаца, односно друштвене групе којој појединац припада.

Показатељи стила живота, као и објективности којима се он изражава, јесу: материјалне, културне и рекреативне потребе, однос према раду, потрошњи, доколици, начин задовољавања ових потреба, однос према својој и другим друштвеним групама, однос човека према раду итд. У току рада постоји веза између стила живота и мотивације за рад, тј. активности у радној средини. Ако у вредносној оријентацији појединаца рад не заузима значајно место и не сматра се да су рад и резултати рада основ да човек буде признат од околине, и да је рад основ успеха и потврда човека као стваралачког бића, онда човек неће бити подстицан „изнутра“ да буде радно активан и да послове и радне задатке у радној средини извршава на предвиђен начин. Људи не могу да забораве услове у којима живе, и проблеме и обавезе које имају изван рада када дођу у радну средину, као што не могу да забораве ни на своје радно место и радну средину када су изван рада.

Учитељ не може квалитетно да обавља своју радну делатност ако су му мисли упућене ка породици која нема основне услове за егзистенцију. Утицај живота изван рада утиче на активност у радној средини. Његов положај и активност у радној средини у великој мери одређују живот човека изван рада.

2. Учитељ и његова улога у заштити радне средине

Учитељ обавља посао који је од великог друштвеног значаја: њему су друштвена заједница и родитељи поверили чисту душу деце да васпитава и образује у правцу остваривања друштвених циљева васпитања (Илић, Д. и други, 2013: 141). Од његовог рада умногоме зависи да ли ће заједница имати стручно способне и вредне раднике и активне грађане, који ће бити у стању да бране своју земљу и да раде на њеном очувању. Посебно је његова улога велика када је у питању животна средина. Како ће он развити еколошку свест код деце, такви ће људи они постати и бринуће о својој средини онолико колико их је учитељ научио. Однос учитеља и ученика мора бити уз међусобно поверење, љубав, искреност и објективност. Међутим, да би се учитељ свом послу посветио телом и душом, он мора бити и добро плаћен за свој рад. Учитељ који има економски проблем, ако су му деца гладна, има нерешено стамбено питање, нема основне услове достојне човеку, неће моћи успешно да обавља свој позив. Због тога Министарство просвете (а и само друштво) треба озбиљно да узме овај проблем у разматрање, како би образовање деце у основној школи било на вишем нивоу.

Учитељ је личност која после родитеља и васпитача у предшколским установама има значајну улогу у процесу развоја и формирања личности. Његова је улога у формирању еколошке свести деце, љубав према природи, свом окружењу, формирању хигијенских навика итд. Учитељ кроз разне акције, са формираном еколошком свешћу, приступа деци и равноправно ради са њима (такве су активности нпр. сређивање школског дворишта, окопавање школског врта, сађење цвећа, дрвећа и низ других еколошких активности). Пошто загађење животне средине данас представља велики проблем не само у нашој земљи већ и у свету, учитељ добија велики задатак у формирању еколошке свести деце, како би се заштитом животне средине бавила и она. Да би успешно обављао свој рад, учитељ мора бити високообразована личност (Швајгер, Ј. 1971: 74) која поседује следеће особине:

- треба добро да познаје своју струку,
- да помаже ученицима како би лакше извршили своје задатке,
- да сарађује и да се договара са ученицима,
- у опхођењу са ученицима треба да је толерантан и љубазан,
- треба добро да објасни захтеве који се траже од ученика,
- да буде стрпљив и смирен у објашњавању са ученицима,
- демонстрира вештине које се траже од ученика,
- у раду да користи више метода и наставних средстава,
- у оцењивању највише да вреднује однос ученика према настави без обзира на резултате,
- индивидуално да прилази сваком ученику,
- одлучује о начину рада,
- стално указује на важност предмета које предаје,
- поседује физички изглед са карактером предмета који предаје,
- у настави да истиче само оне најбоље у активностима у настави,
- да је оштар и строг у својим захтевима,
- све време да буде са ученицима (на великом и малом одмору, часу физичке културе часу извођења наставе у природи екскурзији итд.) и
- да је високоморална и одговорна личност.

Ако учитељ поседује све ове особине, родитељи и друштво могу поверити децу таквој особи да их васпитава и образује.² Поред добрих особина које учитељ поседује, потребно је и да његова радна средина буде чи-

² Радећи као учитељ четири године, приметио сам да ученици стално обољевају од разних болести, као што су: алергије, бронхитис, ангина, запаљење плућа. После две године почео сам и ја да осећам стално упалу грла, кашаљ, бронхитис, чак сам оболео од запаљења плућа. Обратио сам се лекару и замолио да ми да упут да урадим све анализе како бих открио узрок своје болести. Резултати су установили да сам постао алергичан на прашину која се дизала из старих дасака са пода. Такође, учионица није била кречена преко десет година. Одмах сам купио материјал, окрецио учионицу, средιο под, купио нове завесе и свако јутро почео да бришем прашину влажним марамицама са ђачких клупа и мог радног стола. Здравствено стање ученика, а и моје, побољшало се. Тако сам заштитио нашу радну средину и побољшао рад са ученицима.

ста и здрава. Она ће бити чиста и здрава ако се учитељ придржава еколошких законитости.

- Свако јутро пре почетка наставе прашина мора бити обрисана са ђачких клупа, ормара и радног стола.
- По завршетку наставе под мора бити очишћен (орибан) еколошким дезинфекционим средством које није опасно по здравље учитеља и ученика.
- Прозоре брисати свакога дана.
- Тоалете и кваке на вратима брисати дезинфекционим средством како се ученици не би инфицирали хепатитисом, разним бактеријама које изазивају дизентерију и сл.
- На часу ликовне културе ученици треба да користе фломастере који не садрже опасне супстанце по здравље. Неки имају у себи хемикалије које се зову „толуен“ или „етанол“. За производњу ових хемикалија користи се нафта и повећава се загађење. Испарења ових хемикалија могу да буду штетна. Како би сачувао себе и околину, ученик треба да користи: креоне који се праве од пчелињег воска, а не од нафте, водене бојице, боји и црта на рециклираном папиру, користи фломастере и лепкове на бази воде.
- Формирајући еколошку свест код ученика, учитељ еколошки васпитава ученике како да штите своју радну средину (учионицу и школско двориште), како да саде цвеће, хране птице, саде дрвеће, не шарају клупе и зидове учионице, штеде воду док перу руке, долазе са чистом обућом у школу и поштују и цене своје другове и другарице (поштују другу личност).

Због све веће деградације животне и радне средине морамо променити свој начин живота, мишљења, понашања, васпитања и образовања, како бисмо омогућили бољи живот генерацијама које долазе. Време у коме живимо је време велике економске и еколошке кризе. Због тога, човек мора бити рационалан у коришћењу материјалних добара, економичан и одговоран према свом раду. Човек је природно-друштвено свесно делатно биће које својом практичном делатношћу преображава стварност и ствара своју људску стварност опредмећујући своје моћи и стварајући себе као биће праксе (Маркс, Енгелс, 1979: 267). Тиме се он и разликује од животиње. Рад је човекова активност којом он обезбеђује своју материјалну егзистенцију, али је то и активност којом се он испољава и остварује као људско, друштвено (социолошко) биће. У току свог одношења према природи и околини која га окружује, човек мора поштовати еколошке принципе и законитости како га сопствени производи не би уништили, а и довели у опасност читаву цивилизацију. Учитељ, васпитавајући и образујући ученике, васпитава и образује будуће произвођаче, инжењере, лекаре, научне раднике који морају бити моралне, одговорне и хумане личности.

Закључак

Како ученици проводе по четири, пет а некада и више часова дневно у учионици, њихова радна средина мора бити чиста и здрава. Свакодневно учионица се мора чистити. Школски намештај не треба фарбати и лакирати опасним бојама и лаком који су канцерогени, како деца не би оболела од леукемије и рака.

Сви детерџенти који се употребљавају за дезинфекцију школских просторија, морају бити еколошки, проверени и да им рок употребе није истекао.

Особље које ради у школској кухињи мора се стално контролисати санитарним прегледом, како не би загадило храну са којом долази у контакт.

Учитељ мора развијати код деце еколошку свест и формирати еколошку културу како би се ученици еколошки понашали и чували своје животинско и радно окружење.

Ако учитељ децу еколошки правилно васпитава и образује, деца ће знати како да се понашају у својој радној средини. Деци се мора објаснити да она могу учинити много лепих ствари на Земљи. Она морају да осете задовољство до којег долази када се уради нешто исправно и добро.

У току еколошког васпитања и образовања учитељ мора да поседује еколошко знање и да својим примерима утиче на усвајање пожељног еколошког понашања код ученика. Од њихове усвојене еколошке свести зависи и будуће очување радне средине, било да је она производна или друштвено-корисна.

Литература

1. Илић, Д., Марковић, М., Илић, Б. (2013). Еколошко васпитање. Врање: Аурора.
2. Марковић, Ж. Д. (1994). Социологија рада. Београд: Савремена администрација.
3. Марковић, Ж. Д. (1989). Социологија заштите на раду. Београд: Савремена администрација.
4. Маркс, К., Енгелс, Ф. (1976). Рани радови. Загреб: Напријед.
5. Маркс, К., Енгелс, Ф. (1979). Рани радови, Београд: Слобода.
6. Швајгер, Ј. (1971). Заштита на раду теорија и пракса. Ниш: Завод за документацију заштите на раду.

Boris Ilic, M.A.
Dragica Ilic, Ph. D.

THE TEACHER'S ROLE IN THE PROTECTION OF A BENEFICIAL WORK ENVIRONMENT

Abstract: *A work environment is a place where work is carried out (public service or productive work). It represents a totality of material factors and social relations where people perform some sort of work. It consists of material factors and social relations. Material factors represent the elements of the physical work environment. Social relations are established in the process of work activity. A work environment can be: a production work environment where certain material goods are produced for the purpose of satisfying certain social needs, and a public-service work environment where no material goods are produced, but which is needed by society (health care, law enforcement, public security, education etc.). The teacher's role in the protection of a public service work environment is large, because they form a moral individual with developed ecological morals. A moral individual will never disrupt social relations in a work environment, but will protect a healthy and clean work environment in which public service work will be carried out with success.*

Keywords: *work environment, beneficial work environment, work environment protection, public relations, ecological moral, moral individual.*

МОГУЋНОСТИ И ДОМЕТИ У ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКИХ ТЕКСТОВА СА РЕЛИГИОЗНОМ ТЕМАТИКОМ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА

Сажетак: *Када говоримо о ученику као активном учеснику у сазнавању књижевноуметничких текстова хришћанске тематике, мислимо на такав приступ од стране учитеља који омогућава да се исконско знање, запретено у детету, пробије на површину, те да дете/ученик властитим трудом и напредовањем оствари спознају себе као дела Целине, у физичком и духовном смислу, при чему ће креативни дух детета лако да ублажи разлику између ограничења разума и безграничности душе. Ум (нити скуп умова) свакако није „непокрнути покретач“ (из Аристотелове философије), нити „први покретач“ (из схоластичког учења); управо је вера, у смислу безусловног поверења у Врлину и Љубав као елементе Вечног и Савршеног, прави покретач нашег ума, наших хтења и емоција. Ако ум не досегне део те велике истине (јер целовиту истину немогуће је умом спознати), биће троструко ограничен: 1) стварном немогућношћу да све открије, схвати и објасни, 2) самозаљубљеном лажном представом о себи као врховном поглавару мудрости и 3) погрешним властитим уверењем да из њега, разума, исходе и бивају покрнути Вера, Истина и Љубав.*

Кључне речи: *ученик, књижевноуметнички текст, тумачење књижевног дела, религиозна тематика.*

Увод

Знање је дубоко запретено у човеку, односно детету, и чека да у поступку индивидуације добије сазнајну компоненту. Наш језик сасвим адекватно исказује два појма – знање и сазнање, при чему овај други појам указује на креативни моменат људског бића, помоћу којег се запретено знање пробија у свест, постаје садржајније и личносно. Сазнање је иманентно бићу. У стваралачком сазнајном чину, као и у сваком стваралачком чину, биће се повећава и уздиже. *Сазнање је – функција повећања бића* (Берђајев СС 2001: 30).

Не постоји објективно знање нити сазнање. Постоји стварносно сазнање, и њим се достиже целовитост у историјском времену. Свако сазнање, по природи ствари, јесте субјективно. Зато је увек потребан субјективитет за фино креативно претакање знања у сазнање. Ту свакако треба уочити разлику појмова (са)знање и информација. У данашњем свету огромна пажња посвећује се доступности информација, при чему се инсистира на њиховој битности, односно значају. Оно што се похрањује у рачу-

наре и информационе системе добро је и за људски ум, сматрају заговорници информатичког просветитељства. *Информација кореспондира са жељом за одсуством муке и напора; информација може бити самостална, док знање захтева контекст; информација може бити брза, а знање се стиче споро* (Вранеш, Марковић, Јанићијевић 2008: 110). Долазимо до парадокса, да мноштво информација са собом односи истину, уместо да омогући њену спознају. Осим тога, жеђ за информацијама потиче из жудње за доминацијом, како то уочава Светомир Бојанин: „*Информација*“ *није сазнање. Информација је битна за постизање предности у битки или престижа у супарништву са другим. То је убојит појам. Њиме се не чини лепшим и сигурнијим живот него се постиже победа и надмоћ* (Бојанин 2002:43). Овај познати психијатар и посвећеник за питања васпитања и образовања категорички тврди: *Информација никога не учи ничему [...] Информација без подлоге којој припада остаје изван сваког видног учинка на личност. Она само може да људе без темељних знања о области из које долази наведе на погрешан закључак, а тиме и на погрешан корак или вредносни суд* (Бојанин 2002: 131).

Када нема правог средишта, не може да буде ни правог смера. Знање је право и истинито само ако је целовито. Оно изворно у човеку нужно је у сагласју са природом и космосом. Интуитивно знање је Барух де Спinoза означио највишим знањем. Много пре њега, у античкој Грчкој, филозофија, етика, математика и астрологија биле су повезане у Једно, у Целину која је омогућавала целосну спознају. Профилисање појединих наука, које је потом уследило кроз векове, само је наизглед допринело развоју људског рода. Правога раста нема уколико се све своди само на откривање како се нешто збива, при чему свака наука понаособ постаје самодовољна и самољубива, толико да поистовећује „како“ и „зашто“, и у манифестацијама сагледава основна стања. Чак и таква каквом најчешће саму себе чини, исцепкана, несуштинска и нарцисоидна, наука је по Бојанину „духовни напор“ (а обележје духа је креативност), „дар људском уму“ и „дело слободе“, мада оно главно – остварење Љубави и постизање душевног мира остаје ван њеног домаћаја. *Наука ће нам открити материјална добра и могућност бољег телесног здравља, али душевни мир може нам донети само вера у Љубав и Врлину као апсолутне одреднице нашег постојања, а не изрелативизоване творевине наших расуђивања* (Бојанин 2009: 22).

Поседовање правог, адекватног сазнања омогућава истинску слободу. Слобода се не састоји у превазилажењу нужности природе, пошто та нужност не прави изузетке, и важи за све и свакога.

Улога наставника у тумачењу књижевног дела

Настава српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе по много чему је специфична. Једна од важнијих одлика коју ученици млађих разреда имају јесте вера, тј. поверење у оно што говори, тумачи, упућује, подучава учитељ. И те вредности које се нуде ученицима увек су на тасу истине и добра. Не желимо да поистоветимо труд настав-

ника у тумачењу књижевноуметничких дела са компетенцијама, већ са тим да ученици млађих разреда очекују да те вредности које им се нуде сретну у свакодневици (као што је питање – да ли се добро увек добрим врати и сл.). Циљ наставе српског језика и књижевности у млађим разредима такође је развој слободне и целосне личности, у конкретном случају – стицањем адекватних сазнања о језику као живој категорији и књижевности као писаном уметничком стваралаштву, те стицањем способности промишљања и естетских доживљаја примерених томе узрасту. О циљу и примерености узрасту мора да се поведе рачуна приликом састављања и обраде наставних планова и програма којима се дефинишу конкретни задаци, у смислу оспособљавања ученика да тачно и течно читају и правилно схвате текст, адекватно сазнају граматику и правопис, да се успешно служе књижевним језиком, развију смисао за усмено и писмено изражавање, самосталну анализу, разумевање, закључивање, доживљавање и тумачење књижевног дела, да развију потребу и љубав према књизи, усвајају основне теоријске појмове, и као главно – *да се васпитавају за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, узајамног помагања, солидарности и других позитивних моралних особина* (Илић 2006: 16).

Универзална вредност нераскидиво је повезана са поукама књижевноуметничког дела, односно текста, што значи да то дело/текст нужно има и етичку компоненту. Такав текст постиже свој циљ када поука бљесне у нутрини читаоца, пошто бива препозната духом и душом. Ако на уму имамо дух и душу детета – ученика млађег узраста, ту посебно запажамо како књижевно дело постаје *темељ за доживљаје света*, и како *шири сазнајне принципе, делује васпитно. Оно личност чини слободном и креативном. Оно улепшава стварност. Оно даје могућност идентификације. Потреба за идентификацијом са добрим – насушина је потреба* (Денић 2011: 352). Празно моралисање и гомилање сувопарних савета и по(д)ука није обележје истинитих књижевноуметничких текстова. *Позната дела српске и светске књижевности независно од језика на коме су написана и коме жанру припадају, уче човека да не понавља грешке праотаца које су биле карактеристичне за детињство људске цивилизације [..] Деца такође нераскошно прихватају поуку изван хумора, игре, нонсенса и маиште. Поука у књижевном делу мора бити елемент лепоте, иначе ће је деца одбацити као сломљену играчку или неукусно јело* (Смиљковић, Милинковић 2008: 19-20).

Када говоримо о методичкој интерпретацији књижевноуметничког текста – дела са религијском тематиком, важно је истаћи да и овде важи основно опредељење у смислу усмерености интерпретације према самоме тексту, и коришћење оних метода везаних за унутрашње проучавање тог текста, од којих посебно истичемо метод иманентне интерпретације. *Основно методолошко опредељење наставне интерпретације књижевног текста је усмереност интерпретације према уметничком тексту, што подразумева иманентно изучавање, уз примену вантекстовних гледишта по потреби. Притом треба поштовати начело да се тумачењем водећих вредности дела обухвати, односно проучи дело у целини* (Пурић 2009:

403). Исправно и истинито је становиште да је методичка интерпретација дела намењена *наставнику, стручњаку који је оспособљен да је свестрано прилагоди наставним околностима у којима он тумачи дело*, а у каснијем следу наставник је тај који на темељу методичке интерпретације остварује наставну интерпретацију *као један од облика практичне реализације методичке интерпретације књижевноуметничког дела, којих има колико и наставника и ђачких колектива са којима они тумаче одређено уметничко остварење* (Андрић 2002: 9). Наставник – интерпретатор је истраживач, трагалац и проналазач, чија су преокупација водеће уметничке вредности одређеног дела и обухватање дела у целини на основу нађених и утврђених вредности које постају основа за стваралачко тумачење и даље појачано истраживање. Полазиште је у суштинској истини да је *свако књижевноуметничко дело аутономно, самосвојно и непоновљиво, да га управо те одреднице и чине уметничким, због чега су и методолошки путеви његовог проучавања самосвојни и непоновљиви, уникатни, а то значи и у најдубљем складу са његовом суштинском природом* (Андрић 2002: 8-9). Зато је настави српског језика и књижевности саобразан интерпретативно-аналитички систем, који у средиште поставља само дело, чиме се пред наставника – интерпретатора поставља захтев креативности, знања и умешности, и захваљујући чему ученик – реципијент постаје *субјекат на часу књижевности, тј. активни учесник у тумачењу књижевних феномена* (Илић 2006: 98).

Тумачење књижевноуметничког текста са религиозном тематиком

Самосвојност и непоновљивост књижевноуметничког дела поставља високе захтеве у погледу његовог изучавања и тумачења. Приступ изучавању дела треба да буде *одговоран и комплементаран*, што у односу према делу подразумева *сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа* (Смиљковић, Милинковић 2008: 89). Општи захтеви и начела у изучавању било ког књижевног дела важе и када је реч о књижевноуметничким текстовима са религиозном тематиком, а њима је саобразна потреба претходних искустава, изучавања, тумачења, анализа и уметничког вредновања, као и познавање историјско-социјално-културног миљеа које је окруживало писца – ствараоца, не заборављајући труд везан за улажење у његов духовно-идејни свет и разумевање тог света. Сазнање вантекстовне стварности у односу на конкретно дело може бити значајно, али никада не може бити драгоценије од сазнања о правим вредностима тога дела и пишчевом идејно-имагинативном свету. Управо на примеру књижевноуметничких текстова са религиозном тематиком могуће је уочити (опазити), а потом и разумети (спознати) ту вишу стварност, ту неусахлу тежњу ка савршеном и вечном, према којој је свако сазнање вантекстовне стварности сазнање нижег реда, које никада не подразумева спознају, с обзиром на то да нужно постаје објективирано, усмерено на свет

објеката. Општи захтеви и начела у изучавању дела не треба да буду формализовани и „објективирани“, као што сазнање вантекстовне стварности не треба да буде себи самом циљ, пошто се тако заједништво (које је насушно и човеку – субјекту иманентно) деградира у заједничко односно друштвено. *Лично, оригинално, прайзвору блиско мишљење уопште није негација заједништва и заједнице већ негација зависности мишљења од социјалне свакидашњице, од објективизованог друштва. Лично мишљење не негира заједништво већ заједничко* (Берђајев ИСО 2002: 89).

Интегралан приступ књижевноуметничком делу са религиозном тематиком подразумева целовитост и потпуност приступа, пре свега у суштинском смислу доприноса верском образовању и васпитању ученика. Спознаја основних вредности уметничког остварења и естетски доживљај тог дела одвијају се на равни идентификације Истине и Лепоте, а тамо где нема потпуног поистовећивања, свеprisутна Љубав чини везивно ткиво ова два суштинска појма. Истина, Лепота и Љубав се објављују и пројављују кроз дела са наведеном тематиком, а спознаја њихове укупности, тог исходишног Једног, јесте највеће знање које може да се стекне, усвоји и интуитивно препозна. Вантекстовна стварност, локализовање текста са хришћанском тематиком, сврставање дела у књижевне врсте, подврсте, жанрове и форме, дефинисање фабуле и сижеа, одређивање теме и идеје конкретног дела значајни су са становишта рационализације и конкретизације, али се према спознаји и доживљају Истине, Лепоте и Љубави односе као информација према правоме знању.

Приступ књижевноуметничком делу са религиозном тематиком треба да буде иманентан томе делу, управљен на саму срж, суштинску садржину и својства дела, пошто су Љубав, Истина, Лепота, Слобода, Вера и тежња ка Савршеном иманентни човеку и његовој личности. Иманентност приступа и анализе захтева само дело, својим вредностима, својствима и уметничким диметима која никако не смеју да се загубе услед превеликог инсистирања на објашњењу и тумачењу сваковрсних прилика у којима је то дело наста(ја)ло. Интерпретација која није заснована на приступу иманентном делу више одговара настави других предмета, а не настави српског језика и књижевности. У правилницима о наставним програмима за трећи и четврти разред наведена је превасходна усмереност наставне интерпретације према уметничком тексту, чиме се потврђује опредељење за унутрашње (иманентно) изучавање уметничког текста.

Прави учитељ – интерпретатор књижевноуметничког текста неће бити идолопоклоник свемоћи разума, него ће поучити ученике о лепоти, чистоти и бескрају њихових душа, а њихову природу и узрасту примерену радозналост задовољити адекватно, у смислу да ученици кроз највиша сазнања уједно спознају себе. Текстови са религиозном тематиком управо су врело надахнућа, и у функцији су самоспознаје, верског образовања и васпитања. *Нема ништа драгоценије од знања. Јер ако знање јесте светлост словесне душе, онда, противно томе, незнање је мрак. Јер као што недостатак светлости јесте мрак, тако исто и недостатак знања јесте*

мрак мисли; јер карактеристика бесловесних је незнање, а словесних знање [. . .] Према томе, ако без таштине и смиренога ума тражимо знање, остварићемо што желимо (Св. Јован Дамаскин 2001: 54-56).

Прави је злочин приморавати дете да властито доживљај препричава нашим или неким унапред датим речима. На другој страни, треба учинити што је могуће више на богаћењу речника и адекватности употребе речи код деце/ученика. Ученик је субјекат, а не објекат наставе. Прави понос учитеља јесте када успе да победи властиту гордост, и да себе свесно стави „у други план“, стално имајући на уму узвишену мисију која му је поверена: *Када дијете одмара од напорног учења, а душа ужива слушајући приче о прошлости, управо тада с њим разговарај, одврати га од свега дјетињастог, јер ти васпитаваш философа, борца и становника неба* (Св. Јован Златоуст 2006: 15). Идеал не треба да буду мирна, послушна деца која на часу пажљиво слушају речи свога учитеља, него активни учесници чија радозналост, машта и емоције у спрези са интуицијом и инвентивношћу учитеља јесу погодно тле за развој стваралаштва и адекватног односа према себи и другима као субјектима.

Закључили смо да настави српског језика и књижевности највише одговара интерпретативно-аналитички систем, с обзиром на то да извучи оно најбоље и највредније и од наставника – интерпретатора и од ученика као реципијента и активног учесника. Сврха и јесте да ученик, што је могуће самосталније, стекне суд о вредностима дела, односно право сазнање о делу. Доживљај самога дела неразлучив је, односно директно произилази из интуитивног, што значи да се каснијим мисаоним операцијама везаним за аналитичку обраду дела и његових саставних делова уједно врши разумско објашњење и потврда интуитивног сазнања. Зато је методика наставе српског језика и књижевности директно упућена на философију, без које не би могла да изнађе прави однос између естетског и естетичког. Естетски доживљај и интуитивна спознаја вредности текста јављају се још код првог читања, а каснија анализа која захтева нова читања текста у функцији су стварања естетичког става и односа не само према конкретном делу него уопште. То је посебно изражено код књижевноуметничких текстова са религиозном тематиком. Нека као пример послужи цитат из *У Идвору после једанаест година* Михајла Пупина (Читанка за четврти разред *Свет маште и знања*, стр. 137, Нова школа):

– Како засветли душа наша, када млазеви суза прочисте узбуркану атмосферу наших осећаја! Материнска љубав и љубав према мајци најслађе су посланице које Бог шаље живима на земљи.

Улога учитеља као интерпретатора у фази првог читања наведеног текста, у коме су садржане и ове две реченице, јесте да подсети ученике на њихове раније емоционалне доживљаје у којима се преплићу осећања лепоте, радости и туге, када се дешава оно што се обично исказује речима: *слатко сам се исплакао/ла*. Каснија истраживачка читања истог текста и аналитичка обрада појединих делова служе ученику да спозна порекло свог естетског доживљаја текста, уз повезивање са ранијим искуствима истоврсних осећања.

Философија је од помоћи и приликом уочавања целине различитих система наставе српског језика и књижевности, зато што међу њима не уочава непостојеће супротности, већ само разлике које се узајамно допуњују и примењују на различитим нивоима обраде. Учитељ – интерпретатор треба стално да има на уму да је активно сазнавање и тумачење текста од стране ученика у функцији развоја њихове целовите и слободне личности, те да су текстови са религиозном тематиком у функцији њиховог верског образовања и васпитања. Због тога ће и сам учитељ, комбинујући властиту интуитивну спознају и претходна искуства, одлучити у којој су фази обраде посебно примењиве вредности и добре стране система наставе који се сматрају и називају *модерним* (интерпретативно-аналитичког, проблемско-стваралачког, корелацијско-интеграцијског, система програмиране наставе и учења откривањем).

С обзиром на то да смо раније направили јасну разлику између информације и правог (са)знања, навешћемо да су се ранији догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни системи заснивали на информацијама о језичким и књижевним појавама, које су биле у функцији унапред задатог, догматизованог знања које се потврђивало репродукцијом. У настави српског језика и књижевности, а посебно код текстова са хришћанском тематиком, недопустиво је „ретроградно“ враћање на информације уместо инсистирања на правој спознаји, пошто је тежња модерних система наставе да ученик *што самосталније доживљава, запажа, размишља, тумачи и закључује, трагајући, уз мању или већу помоћ наставника, и за новим начинима тумачења градива и за што вишим резултатима тога тумачења* (Илић 2006: 105).

Знања заснована на информацијама брзо застаревају, што нам говори да то нису права, суштинска знања. Стицање таквих знања јесте искључиво у функцији лакшег и бржег обављања нечега што је, сасвим неоправдано, одређено као значајно за живот човека. Застаревање и брзо заборављање таквих „знања“ уједно нас осведочује у истинитост правога знања. Из тога закључујемо да начини и облици рада са ученицима млађих разреда јесу изузетно значајни у процесу формирања личности и њених вредности, али да остају на нивоу средстава, и не треба да буду сами себи циљ. Тачно је да традиционални фронтални облик рада са ученицима *не може код ученика формирати отворен и критички дух који ће им омогућити да се снађу у условима савременог света и цивилизације* (Смиљковић, Милинковић 2008: 204), али креативност и стваралаштво се много више подстичу и развијају одабиром правих текстова, сврсисходном интерпретацијом која омогућава праву рецепцију. Под правим текстовима подразумевамо оне у којима се даје предност знању у односу на информацију, заједници у односу на објективизовано друштво, разумевању у односу на комуникацију, трајним вредностима у односу на пролазну моду, иманентним потребама над тренутним прохтевима. Када је рецепција таквих дела адекватна, половина посла је већ обављена, пошто ученик, по природи ствари, преузима активну улогу, и бива подстакнут да сазнаје и тумачи књижевноуметничке текстове. Пошто су текстови са религиозном тематиком окренути вишој

стварности и највећим вредностима, активност ученика се заснива, пре свега, на активном доживљају самога текста који оплемењује душу, богати машту и инвентивност и побуђује интересовање за суштинска питања људске егзистенције. Савремени облици и типови наставе српског језика и књижевности усмерени су на реализацију самосталног и стваралачког рада ученика млађих разреда, али без праве садржине, онога што треба да се у настави оствари, немају ни полазиште, ни адекватно усмерење.

Уместо закључка

Текстови са религиозном тематиком изузетно су погодни за пре- владавање могућег јаза између доживљаја текста слушањем, читања текста и начина његове интерпретације. Безброј пута се дешавало да ученикова душа затрепти додиром узвишености из самога текста, да ученик оствари духовну блискост са основним вредностима тог дела, али да прелаз на разумско просуђивање и вредновање делова текста не буде адекватан. То се посебно дешава када је методичко-дидактичка апаратура која прати текст сувопарна, формализована и објективизирана, али се слично догађа и када учитељ не омогући ученику тај осетљиви прелаз од интуитивне спознаје ка разумском знању. За спознају основних вредности потребно је „свето тројство“: квалитетна читанка са одабраним текстовима хришћанске тематике високог уметничког и естетског домета; учитељ који је и сам целивита и слободна личност заинтересована подједнако за умни, емоционални, духовни и душевни развој ученика, и који се стално стручно усавршава промишљајући непрекидно о вредностима и суштини нових теоријских схватања и наставних метода; и – на крају који је суштински почетак – ученик којем се омогућава *да уочава, открива, истражује, упоређује, процењује, закључује* (Вучковић 1993: 60), али, пре свега, да оствари склад свог душевног, духовног, емоционалног и разумског света. Ако ученик само наслути све лепоте тог склада, а то ће се у највећем броју случајева дешавати управо код дела са религиозном тематиком, када верско и естетско одјекне у души, по природи ствари пријемчивој за њих, то ће бити примарни фактор мотивације, и суштински подстрек за учење које сраста са животом, природом, лепотом, са вечношћу и узвишеношћу.

Литература

1. Андрић, М.(2002): *Методички прилази књижевноуметничком делу*, књ.2, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
2. Берђајев, Н. (2001): *Смисао стваралаштва*, БРИМО, Београд.
3. Берђајев, Н. (2002): *Ја и свет објекта*, БРИМО, Београд.
4. Бојанин, С. (2002): *Тајна школе*, Самостално издање Бојанин&Мицић, Београд.
5. Бојанин, С. (2009): *Гордијев чвор*, Братство Св. Симеона Мироточивог, Врњачка Бања.

6. Вранеш, А., Марковић, Љ., Јанићијевић, Ј. (2008): *Етичност у науци и култури*, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Београд.
7. Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
8. Дамаскин, Св. Јован (2001): *Источник знања* (превео с јелинског изворника: С. Јакшић), Јасен/Бијели Павле, Београд/Никшић.
9. Денић, С. (2011): *Књижевни текстови у настави веронауке*, у: Годишњак Учитељског факултета у Врању, Учитељски факултет у Врању, Врање.
10. Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.
11. Пурић, Д. (2009): *Тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности у млађим разредима основне школе*, у: Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.
12. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет Врање, Врање.

Bosko Milovanovic, Ph.D.

POSSIBILITIES AND SCOPES OF THE INTERPRETATION OF LITERARY TEXTS WITH RELIGIOUS THEMES IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: *When we speak of pupils as active participants in the interpretation of literary texts with Christian themes, we have in mind the teacher's approach which brings the child's deeply buried primeval knowledge to the surface, so that the child-pupil through his/her own effort and development achieves awareness of himself/herself as part of the Whole, in the physical and spiritual sense, during which the creative spirit of the child will easily minimize the difference between the limitation of reason and the infinity of soul. The mind (or a cluster of minds) is definitely not an „unmoved mover“ (Aristotle's philosophical concept), or a „prime mover“ (in Scholasticism); it is faith, in the sense of unconditional trust in Virtue and Love as the elements of Eternal and Perfect, that is the true mover of our mind, our desires and emotions. If the mind does not reach a part of the great truth (because it is not possible to grasp the whole truth by the power of the mind), it will be limited in three ways: 1) through its real inability to discover, grasp, and explain everything, 2) through a false self-absorbing picture of itself as the chief agent of wisdom and 3) through its own wrong belief that it is the origin and source of Faith, Truth and Love.*

Keywords: *pupil, literary text, interpretation of a literary work, religious themes.*

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК И УЛОГА ШКОЛСКИХ БИБЛИОТЕКА

Сажетак: Аутор истиче улогу школских библиотека у подстицању ученика за учење енглеског језика, у циљу примене научног у свакодневној комуникацији, а потом у читању и претраживању извора значајних за њихов развој и стваралаштво. Књижевно-уметнички текстови, почев од сликовница, преко краћих прича до романа, омогућавају ученику да осети мелодију и схвати систем језика различитог од матерњег. Осим наставника, главну улогу има и школски библиотекар као активни сарадник при упознавању ученика са речником и књижевним материјалима неопходним за рад и учење. У раду ће се указати на значај енглеске књижевности за децу и начин коришћења и улогу речника у проучавању система енглеског језика.

Кључне речи: енглески језик, књижевност, речник, учење, наставник, библиотека.

Увод

Уметничка дела, у конкретном случају енглески роман и остале књижевне врсте намењене деци, сваким новим читањем, код рецепијената стварају нову слику, причу и доживљај. Уз помоћ наставника и библиотекарa, кроз разговор, причањем о прочитаном, развија се мисао и свест о мултикултуралности и осталим вредностима дела народа коме припадају. Тежња је да се оваквим стваралачким и сарадничким односом подигне квалитет учења, пријема и примене научног у језику приче из романа. Уз богаћење речника и осећаја за мелодију страног језика, формира се укус и потреба да се, осим превода који је доступан у избору литературе коју поседује школска библиотека, чита и разуме и оригинал и у њему пронађу симболи, сагледају акције јунака, схвати улога природе која је апострофирана у романима о којима ће бити речи у даљем тексту, одреди начин комуникације и тиме створи једна универзална слика дечјег света и виђења одраслих.

Књига као симбол интеркултуралне комуникације и духовности

О читању као креативном и активном процесу којим се богати и дорађује ауторова мисао постоји много одредница. Навешћемо неке. Цветан Тодоров, познати стилиста и лингвиста, издваја неколико аспеката књижевног текста који рецепијент прима: вербални, семантички и синтаксички. Вербални аспект текста је „скуп чисто језичких (фонолошких, фонетских, граматичких) елемената реченица које улазе у његов састав“ (Тодоров, 1987, 220).

Француски писац Френсис Бекон тврди да „читање књига чини човека комплетним, конверзацију живахном, писање прецизним”, а Егзипери у *Малом Принцу* истиче да се „значење ствари не налази у самим стварима, већ у нашем ставу према њима”. Ових неколико мисли које смо навели упућују на вредности књига као текстовних медија и њихову интердисциплинарност, нарочито ако су у питању књижевна дела за децу. Поменимо роман Луиса Керола *Алиса у земљи чуда* и осврнимо се на језичко мајсторство писца, посматрано у оригиналу, које се огледа у начинима стварања фантастичних представа које писац укршта са реалним. Таквим структурирањем текста романа-бајке стварни свет који он види и који окружује јунаке, трансформише у игру која се остварује невероватном динамиком развоја радње. И у другом роману, *Алиса с оне стране огледала*, у коме истиче: „Да би се огледао у огледало, треба најпре да се видиш“, Керол, најпре, потом његови читаоци, разумом, расуђивањем, размишљањем и духовном интуицијом могу сагледати те обрнуте светове који ни у једном моменту не збуњују. Алисине авантуре и промена места боравишта, њено резоновање и повратак – симбол је њене промене. Из сна излази надахнута сазнањем да је све то била игра и борба мисли.

У роману писца Р. Киплинга *Књига о џунгли* читалац се суочава са реалним и фантастичним сценама схватајући да је џунгла свет тотема, свет предака, један неизмењени свет. У џунгли је све у покрету и симбиози, кључа живот, али читалац сазнаје да је сву ту реалност коју дочарава Киплинг створио човек, те тако у њој доминантну улогу имају животиње и човек. Киплинг је *Књигу о џунгли* објавио 1894. (прву) и 1895. (другу). Године 1907. добио је Нобелову награду за књижевност.

Описи природе, по мишљењу еминентних критичара и познавалаца дела *Књига о џунгли*, сматрају да су то најлепши описи природе у светској књижевности. Права су ремек-дела. Писац описује наговештај пролећа, слике ноћи у пролеће, маглу на поларном кругу, изглед ноћног неба, тишину летње ноћи на обронцима Хималаја, жуборење воде, сушу, најезду змија, појаву речних корњача. Богата машта и реминисценција чине ово дело занимљивим садашњим читаоцима, који кроз авантуре откривају свеукупни живот и светове природе. Тиме се разјашњавају темељне вредности и откривају животна искуства драгоцене савременом читаоцу.

Библиотеке и савремени медији

Глобална структура света, динамични развој културе, информисање и комуникација довели су до нове форме – електронске књиге. Заговорници коришћења овог савременог медија истичу да је то још једна могућност коришћења књиге и књижевног дела. Брза доступност информацијама омогућава реципијентима трагање за разумевањем смисла прочитаног, као и кључ за осмишљавање и примену у практичним околностима. Пут књиге од табле до оловног слога, књиге и екрана, пут је преображаја форме и пре-

структурирања садржине. Репрезентативни је пример енциклопедија Британика, која садржи четрдесет томова, а смештена је на три диска и тиме омогућава лакше читање, претраживање, садржи слику и звук, може се парцијално користити интересантни одломак или дело.

Други пример којим указујемо на суштинске предности електронске књиге је интернет адреса Гутенберг, која је покренута пре неколико година, на енглеском језику. Обухвата 42 000 електронских књига светске белетристике, а за наша интересовања узимамо следећи податак: међу сто најтраженијих књига на поменутој адреси, други по реду био је Марк Твен, трећи Вилем Шекспир, потом Чарлс Дикенс, а 61. био је Џек Лондон. Ова претраживања и истраживања потврђују тезу која почетком овог миленијума дефинише књигу као симбол интеркултуралне комуникације, како и у *Прегледном речнику компаратистике* стоји: „Разумевање и артикулација односа између различитих култура [...] промовише отвореност и отварање сваке културе” (*Прегледни речник*, 126).

У приступу теми кренули смо од ближег ка већ постојећем – школским библиотекама и њиховој улози у подстицању и развијању интересовања за упознавањем књижевно-језичког материјала на матерњем и страном језику. Указали смо на неке од многих могућности коришћења књиге, али у укупном васпитно-образовном процесу, почев од предшколског до високошколског образовања, један од значајних извора јесте библиотека. У дефинисању циљева и задатака другог (страног – енглеског језика) и њихових корисника, неопходан је сусрет са њим у свакодневной комуникацији, читањем књижевних или научно-популарних текстова. У таквим васпитно-образовним ситуацијама стичу се сазнања о култури другог народа, о географским и историјским специфичностима земље, традицији и језику. У томе важну улогу имају библиотеке и библиотекари и наставници као медијатори између страног и матерњег језика. Када нека особа нешто учи, у том процесу учествује целокупан њен културни капитал. Ово важи и за процес учења страног језика који, такође, захтева ангажовање свих већ стечених знања, од којих се нека на први поглед могу чинити неважним или чак непотребним. Језички капитал је само део свеопштег културног капитала појединца: што се боље влада матерњим језиком, боље ће се овладати и страним; што се више страних језика зна, лакше ће се савладати неки нови; што се раније почне са учењем страног језика, боље ће се научити, а све ово значајно доприноси васпитавању сваког појединца и друштва у целини.

Активном учешћу ученика и студената у изучавању и схватању законитости енглеског језика доприносе речници који заузимају посебно место у школској библиотеци. У књизи *Од рукописа до библиотеке* аутора Александре Вранеш и Љиљане Марковић, професора Филолошког факултета у Београду, о појму *речник* стоји да речник представља „систематичан преглед лексичких јединица једног језика поређаних према азбучном или абecedном редоследу, са темељном граматиком“ (Вранеш 2008: 270).

Користе се разноврсни речници, као што су: књижевни, етимолошки, историјски, дијалектолошки, термилошки, фразеолошки, фреквенцијски, школски, двојезични и вишејезични, речници синонима и др. У за-

висности од намене, степена и начина обухватања лексике, речници представљају језик, појаве и промене у њему. Књиге речника чине специфичан знаковни и значењски систем који открива сву сложеност и богатство језичког блага конкретног језика. Најзначајнија вредност свих речника, и речника енглеског језика, јесте реч. Речи у реченицама откривају боју, звук и знак, фигуративно бележе историју постојања једног народа, мишљење, мудрост и филозофију. У речима је кондenzована мисао у полисемичним значењима; речи су симболи и невидљиви мостови који спајају времена и људе. Речници енглеског језика омогућавају улазак у систем знакова који је другачији од нашег матерњег и има другачију мелодију и граматичку норму.

Школски речници који се могу наћи у библиотекама на прави начин могу помоћи онима који почињу са учењем енглеског језика. „Издавачке куће настоје да систематично прате развој и промене језика, светске стандарде израде речника настојећи да они имају своју директну функцију у школи с обзиром на поља значења“ (Вранеш 2008: 140).

Улога наставника у оспособљавању ученика да се на прави начин служе речником, као и улога школског библиотекара, велика је. „Неопходно је учинити све да се код ученика развије она истинска радозналост која значи потребу за речима и речником увек, а не само кад треба разрешити шта нека конкретна нова реч значи, како се пише или изговара. Правило је да нам речи које добро знамо и не испливају на површину свесних мисли, а да нам тек врло ретко неки уобичајен и често коришћен термин наметљиво закупи пажњу и принуди нас да посегнемо за речником и видимо шта ћемо све у вези са њим тамо наћи“ (Јовановић 2008: 140).

Очигледно је да из речи које чине речник, значења неочекивано искрсну објашњавајући појаву или догађај. О томе говори Matthews (140-141).

С обзиром на то да будући наставник и библиотекар као сарадник у настави треба да поседују опште образовање, у оквиру којег је добро знање енглеског као страног не само за рад у школи и библиотеци већ и у комуникацији са другим врстама медија, сачинили смо списак речника у библиотеци Учитељског факултета у Врању и дошли до сазнања да наведене речнике користе студенти у свом изучавању енглеског говорног и писаног израза, у припреми семинарских и дипломских радова, у превођењу дидактичко-методичке литературе са енглеског говорног подручја и превођењу кратких књижевних остварења за децу. Осим тога, претраживање интернета и отварање сајтова библиотека сродних факултета доприноси бољем познавању литературе на енглеском језику неопходне за њихово проширивање језичког знања и употребу језика. Двојезични речници нуде студентима и ученицима могућност развоја вишејезичне компетенције богаћењем сопственог речника путем превођења.

Да бисмо претходна сазнања потврдили, начинили смо попис речника и уџбеника у Основној школи „Вук Караџић“ у Врању и у библиотеци Учитељског факултета у Врању и сазнали да школска библиотека поседује школске речнике, речнике који су у саставу уџбеника и радних свезака од I

до IV разреда, као и методичко-дидактичку литературу која помаже наставницима страног језика (енглеског) и библиотекарима којима је неопходан енглески језик ради успешне комуникације са наставницима и ученицима. Наводимо списак речника и уџбеника.

Речници у библиотеци Учитељског факултета у Врању:

1. *A Book of English Idioms with Explanations* (1958), V.H. Collins, London: Longman
2. *Енглеско-српски фразеолошки речник* (2007), Бошко Милосављевић, Београд: Завод за уџбенике
3. *Енглеско-српски енциклопедијски речник* (2009), Душан Симић, Нови Сад, Сремска Митровица: Прометеј, Имприматор
4. *Енглеско-српскохрватски, Српскохрватско-енглески речник са граматицом* (2004), Мортон Бенсон, Ниш: Зограф
5. *Илустровани Енглески Речник* (1998), Велика Британија: Dorling Kindersley Limited and Oxford University Press (превод Звездана Шелмиц – Н. Сад: Младенска књига Нова, 2002)
6. *Лажни пријатељи у енглеском језику - Замке дословног превођења* (2009), Живорад Ковачевић, Београд: Албатрос Плус
7. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. (2006), Douglas Biber, Stig, Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, Edward Finegan, London: Longman
8. *Oxford's Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1986), A.S.Hornby, A. P.Cowie, A.C. Gimson, Oxford: Oxford University Press
9. *The American Everyday Dictionary* (1961), Jess Stein, New York: Random House

Речници и уџбеници у библиотеци О.Ш. Вук Караџић у Врању:

1. *Енглеско-српски и српско-енглески речник са граматицом* (1995), Мортон Бенсон, Београд: Просвета
2. *Кембричка енциклопедија језика* (1987), Дејвид Кристал, Београд: Нолит
3. Радовановић, Карин и Наум Димитријевић (2002) *Say it in English 1* (уџбеник и р. свеска). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
4. Радовановић, Карин и Наум Димитријевић (2002) *Say it in English 3* (уџбеник и р. свеска). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
5. Радовановић, Карин и Наум Димитријевић (2002) *Say it in English 4* (уџбеник и р. свеска). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
6. Радовановић, Карин и Наум Димитријевић (2002) *Ready for English* за 7. годину учења (уџбеник и р. свеска). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
7. Worrall, Anne (2005) *English Adventure A* (уџбеник и р. свеска). Лондон: Лонгман

8. Worrall, Anne (2005) *English Adventure B* (уџбеник и р. свеска). Лондон: Лонгман
9. Worrall, Anne (2005) *English Adventure 1* (уџбеник и р. свеска). Лондон: Лонгман
10. Worrall, Anne (2005) *English Adventure 2* (уџбеник и р. свеска). Лондон: Лонгман

Из свега изложеног сазнајемо да списак речника, уџбеника и приручника представља основу и срж речи и синтагми које се користе у почетном и каснијем савлађивању језика на књижевним текстовима садржаним у одабраним уџбеницима (Мишић, у часопису *Методичка пракса* 4/09: 199). То значи да је коришћени материјал, језички материјал делимично или потпуно усклађен са фонетским, графичким, морфолошким и семантичким особинама почетног учења енглеског говорног и писаног израза.

С обзиром на међујезичка преплитања, у сваком језику, па и у великим језицима, има интернационализама, али и “лажних пријатеља”, речи из различитих језика које међусобно личе, а нису истог порекла и значења. Те речи, такође, могу се пронаћи у речницима које користе студенти, ученици и њихови наставници, како страног тако и речника савременог српског језика.

Књижевно-уметнички текстови енглеских и преведених европских писаца који чине лектиру страног језика, помоћи ће савлађивању најзначајнијих карактеристика језика улажењем у његову суштину и логику. Учење и развијање енглеског говорног и писаног израза постало је потреба савременог друштва из разлога што је литература за децу и одрасле последњих деценија повећала продукцију, самим тим и вокабулар који би требало да омогући комуникацију и језичку компетенцију ученика и наставника треба богатити. Отуда и потреба истицања значаја овог нашег истраживања у циљу одређивања места и улоге не само наставника већ и школског библиотекара као сарадника у настави, не формално, као што се дешавало и дешава данас, већ суштински, изналажењем могућности што боље информисаности наставника и другачијим односом према корисницима ове врсте језичко-књижевног материјала. Тиме је указано на неопходну креативност у приступу материјалима који представљају основу за почетно учење енглеског као страног језика.

Библиотекар, како смо на основу литературе и увида у стварно стање школских и разредних библиотека сазнали, не треба да буде обичан извршилац (издавалац) књига, он је сарадник наставнику, прати литературу, набавља и препоручује сликовнице, стрипове, штампу и часописе за децу, препоручује уџбенике домаћих и страних издавача и њихове програме и методе рада, а на основу литературе, каталога, препорука, видео-презентација програма и других врста медија. Спој наставниковог рада и рада библиотеке и библиотекара омогућиће деци, поред учења, и стваралаштво кроз разноврсне језичке игре, музичке слагалице, ритмичке игре на енглеском језику. Кроз избор вежби које смо одабрали за рад, настојали смо да покажемо да су могућности небројене у остваривању најважнијих циљева учења енглеског језика и, паралелно, подстицање стваралаштва.

Такође, указали смо на одговорну улогу наставника који, као и у другим областима, треба да буде у тренду савремене наставе учења језика, што значи да треба да прати развој енглеске фонолошке, морфолошке, синтаксичке структуре, као и семантике, уз правилну употребу школских речника, иако је учење језика на почетном стадијуму. Добри темељи у учењу енглеског језика обећавају добар развој језичких компетенција деце која не уче само на часу, и не само на одабраним текстовима, већ и путем других медија у породици, школској библиотеци, на часовима других наставних области.

Литература

1. *Деца и библиотеке*: Зборник радова са међународног научног скупа одржаног у Београду од 5. до 9. октобра 2005. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду: Народна библиотека Србије: Библиотекарско друштво Србије, 2005.
2. *Интелектуална слобода и савремене библиотеке* – Зборник радова са међународног научног скупа одржаног у Београду 2003. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду: Народна библиотека Србије: Библиотекарско друштво Србије, 2003.
3. Јовановић, С.Д. (2008) *Књижевност и реч у језику*. Београд: Универзитет Браћа Караџић.
4. Керол, Луис (1998) *Алиса у земљи чуда*. Нови сад: ИТП „ЗМАЈ“.
5. Киплинг, Радјард (1967) *Књига о џунгли*, превела Неда Ерцег. Сарајево: Веселин Маслеша.
6. Mathews, Mitford M. (1964) “The Freshman and His Dictionary”, in: *Readings in Applied English Linguistics*, Second Edition, editor Harold Byron Allen, 434-439. New York: Appleton-Century-Crofts.
7. Мишић, Д. (2009) “Уџбеници енглеског језика у функцији развоја говорног и писаног израза и њихово место у школској библиотеци”, у *Методичка пракса* бр. 4, стр. 199-207. Врање: Учитељски факултет у Врању.
8. *Прегледни речник терминологије у књижевности и култури* (2011), Група аутора, Нови Сад: Академска књига.
9. Тодоров, Цветан (1987) *Увод у фантастичну књижевност*. Београд: Рад.
10. Вранеш, А. и Љиљана Марковић (2008) *Од рукописа до библиотеке, појмовник*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
11. http://www.gutenberg.org/files/25545/25545-h/25545-h.htm#Page_287.

ENGLISH LANGUAGE AND THE ROLE OF SCHOOL LIBRARIES

Abstract: *The author emphasizes the role of school libraries in stimulating schoolchildren for learning English language with the aim to apply the acquired knowledge of it in everyday communication and then in reading and searching significant sources for their development and creativity. Literary-artistic texts, starting from picture books through short narratives towards novels, enable students to feel the melody and understand the system of language different from his/her mother tongue. Except teachers, main role belongs to school librarian as an active contributor in presenting dictionaries and the materials to the students necessary for work and studying. The author will point to the position of literature for children and the ways of using and the role of dictionaries in studying the English language system.*

Keywords: *English language, literature, dictionary, learning, teacher, library.*

Др Мирјана МАРКОВИЋ
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Пирот

УЛОГА ТЕЛЕВИЗИЈЕ У ЕКОЛОШКОМ ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: Телевизија може имати изузетан утицај у подизању еколошке свести код деце. Због свеобухватности у погледу тема које покрива, као и у погледу јачине пријема својих садржаја, као и популарности, потенцијално представља изузетно важно средство еколошког васпитања деце млађег школског узраста. Данас се еколошко васпитање у свету и код нас све више схвата и подстиче као елементарна сврсисходна активност усмерена на развој и формирање еколошке свести и еколошке културе код деце. Телевизија има изражену васпитно-еколошку функцију која је садржана у комбинацији визуелног са звуком, која на подесан начин буди у свести младих посматрача осећај истинског, документованог, конкретног. Конкретност и непосредност приказаних тема из екологије утичу на појачану рецепцију емитованих садржаја код деце.

Кључне речи: телевизија, еколошка свест, еколошко васпитање, деца.

Увод

Човечанство је у трећи миленијум ушло са бројним еколошким проблемима који имају глобални карактер. Човек као биће потреба трудио се да себи обезбеди живот у изобиљу, при чему није водио рачуна о томе да загађује и уништава свет, чији је део у коме живи и он сам. Људски род, тежњом да побољша квалитет живота, довео је до многобројних проблема у природној средини, до нарушавања еколошке равнотеже, чиме је довео у питање опстанак не само других биљних и животињских врста, већ и сопствени опстанак и опстанак планете.

Модерно доба обележава све већа усмереност човека према масовним облицима разоноде, који га одводе од стварности и све више приближавају ирационалним друштвеним циљевима. Телевизија као масовни медиј има превасходно изражену информативно-еколошку функцију. Благовременим информисањем о стању у животној средини, не само када су у питању акцидентне ситуације, телевизија доприноси формирању еколошке свести, етике и културе. Емпиријска истраживања су показала да телевизија, као електронски медиј, има изузетне могућности да утиче на еколошку свест и културу, чиме постају специфична “еко-школа” младих. У склопу информативне функције телевизија делује и као средство информисања о питањима која се тичу екологије. Дакле, значајну улогу у формирању еколошке свести и еколошке културе има информисање деце и омладине путем телевизије.

Дакле, преношење информација попримило је нове димензије. Оне се преносе помоћу звука, слике, тона или комбинацијом ових медија. Информисање путем телевизије би требало да обухвати сва (укупна) збивања, противуречности, конфликте, светска збивања или да усмерава пажњу на однос неких група према заштити животне средине или пак на еколошку ситуацију у појединим деловима света. Важно за младе је да буду информисани о “међусобним моралним обавезама и везама између људи, животиња и биљака, као равноправних чланова јединствене хаотичне заједнице” (Мишковић, 2001: 106).

Путем телевизије релевантни друштвени чиниоци (у области политике, културе, образовања) саопштавају својим члановима одређене информације и на тај начин, поред осталог, доприносе да се код личности формира систем знања, изграде вредности, ставови, уверења, убеђења, поглед на свет. “Систем знања представљају информације прерађене од стране личности у њеној свести. Логично, уколико су то информације еколошког карактера, сазнања и подаци који се односе на проблеме у животној средини, потребу њене заштите и очувања, онда је реч о формирању система еколошких знања, изграђивању еколошких ставова, вредности, еколошког погледа на свет [...] Поред тога што могу допринети развоју појединца, формирању његове еколошке свести, културе, погледа на свет, истовремено остварујући опште системске циљеве, у служби су развоја опште и еколошке културе једног друштва, односно остваривања његове хуманизације и еколошизације и других прогресивних кретања и тенденција” (Николић, 2003: 98). У извештавању увек мора да се пође од тога шта је оно што желимо да представимо широкој јавности и да укажемо на кључна места везана за проблеме заштите животне средине.

За успешно и систематско решавање проблема у области заштите животне средине неопходно је обезбедити низ информација које морају бити правовремене, квалитетне и тачне. Информисањем се развија и формира појединачна и шира друштвена свест и одговорност о заштити и унапређењу безбедних услова живота у савременом друштву. Информисаност у домену животне средине подразумева упознавање са еколошком угроженошћу средине и последицама које тиме настају, са могућностима заштите животне средине, са властитом одговорности у томе, са мерама и достигнућима које се предузимају у уређивању простора и слично (Ђорђевић, 2002: 271).

Колико је значајно информисање за правовремено и адекватно деловање у заштити животне средине, најбоље илуструје, с једне стране, недовољно учешће становништва, а с друге стране, истраживања о изворима информисања о проблемима животне средине (Ђорђевић, Милотијевић, 1996: 491-485) различитих циљних група, која показују да су управо мас-медији њихов основни и најважнији извор. Развој еколошке културе зависи од степена еколошке информисаности и критичког односа према информацијама о животној средини. С друге стране, знање је, такође, предуслов стварања

еколошке свести и афирмисања нове филозофије живљења и подразумева основу за процењивање угрожености животне средине. Захваљујући знању увиђа се потреба активног односа у заштити и унапређивању животне средине и промене понашања у еколошки прихватљиво.

Телевизија у еколошком васпитању деце млађег школског узраста

Улога телевизије у подизању еколошке свести сваког појединца све више расте. Због своје свеобухватности у погледу тема које покрива, као и у погледу јачине пријема њених садржаја и изузетне популарности, потенцијално представља изузетно важно средство еколошког васпитања деце. Данас се еколошко васпитање у свету и код нас све више схвата и подстиче као елементарна сврсисходна активност усмерена на развој и формирање еколошке свести и еколошке културе свих старосних категорија, па самим тим и деце млађег школског узраста.

Телевизија има изражену васпитно-еколошку функцију која је садржана у комбинацији визуелног са звуком, која на подесан начин буди у свести младих посматрача, осећај истинског, документованог, конкретног. Конкретност и непосредност приказаних тема из екологије појачавају рецепцију ових садржаја код деце. На тај начин она може вршити важну функцију у подизању њихове еколошке свести, поготово њене вредносне компоненте. Приказивање лепих пејзажа, мора, река и планина може пробудити позитивне емоције. Исто тако, приказивањем катастрофа за које одговорност сноси човек могу пробудити сажаљење, забринутост за будућност Земље, саосећање итд.

Путем телевизије “не преносе се само информације, већ се врши и одређени васпитни утицај на људе” (Николић, 2003: 98). Она са лакоћом звуком и сликом приказује постојеће стање у животној средини. Телевизија нам преноси слике еколошких катастрофа за које одговорност сноси човек, рачунајући на изазивање снажних емоција код деце, чиме доприноси модификовању њиховог начина размишљања. Специфичност деце млађег школског узраста, као публике овог медија, одређена је њиховим специфичним социјалним и психолошким карактеристикама, којима телевизија, одређеним програмима, адаптираним овој старосној категорији, настоји да се прилагоди.

Постао је тренд да „савремено васпитање мање истиче императив стицања специфичних количина знања, иако је и то неопходно, а више инсистира на развијању универзално применљивих интелектуалних способности које представљају инструмент за стицање сазнања и расуђивање о њима“ (Грандић, Гајић, 2001: 23). Већи обим знања и чињеница из области екологије и животне средине, наравно, само по себи не води увек до веће свести или пожељног и одговорног понашања према животној средини. Подстицање емоционалног ангажмана, личне одговорности и учешћа у разним еколошким активностима, иако занемарена област еколошког васпитања, ипак је комплементарна основном садржају.

Телевизија утиче на еколошко васпитање и захтева постојање одређеног нивоа интелектуалних способности код деце да би она могла да разумеју садржај који им се презентује. “Осећај непосредности и интимности ствара специфичне ситуације при доживљавању и смањује, у већој или мањој мери, критичко одстојање гледалаца и не дозвољава им да заузму одређени став. Због тога се приликом коришћења телевизије у организованом васпитно-образовном раду намеће потреба и нужност да се оно што су гледаоци видели и доживели преко ТВ екрана рашчлани и систематизује, да добије своје место и редослед у свести. Свест је, уопште речено, предуслов за потпуно усвајање и критичку оцену, а код телевизије је она, због специфичне ситуације у којој се гледалац налази, свакако неопходна” (Ђорђевић, 1979: 26).

У разматрањима развоја интелектуалних способности издиференцирала су се два основна правца: „Један заступа мишљење да су интелектуалне способности нешто што је урођено, на шта спољашњи свет нема утицаја, док други наглашавају нешто што је утицај и значај спољашњих подстицаја и деловања на интелектуални развој” (Грандић, Гајић, 2002: 24).

Узимајући у обзир други правац, можемо закључити да телевизија као спољашњи подстицај који делује на више чула може васпитавати и подизати интелектуални развој деце, јер васпитање почиње опажањем. Деца имају за своју основу заједнички историјско-друштвени и природни простор у коме већ долазе до изражаја “нови приступи” акумулираном културном наслеђу, односно превредновање духовног етоса механицистичког погледа на свет – илузије о апсолутном господарству над природом, корена беспштедне експлоатације, разарања природе, доминирајућег типа технологије, профитерског индустријализма, образаца агресивне, патолошке потрошње. Искуство које преноси телевизија и доживљаји еколошких проблема који се дешавају у време када се одвија процес формирања личности појединца, трајно остају путоказ у њиховом понашању (Мишковић, 1997: 251).

Гледајући емисије са еколошким садржајем, деца проналазе и такве теме које нису садржане у наставном програму. У разним научно-образовним емисијама могу пратити теме о новим књигама о заштити животне средине, резултатима најновијих истраживања, занимљивости из области екологије итд. Гледањем еколошких емисија деца се “навикавају на праћење таквих информација и проширују знања стечена у школи”(Грандић, Гајић, 40).

Телевизија нуди могућност праћења занимљивости с подручја науке, технике и културе, али и нових достигнућа из области заштите животне средине. Такве емисије могу позитивно да делују на васпитање деце, чиме доприносе развијању њихових интелектуалних способности, али и моралних ставова и емоционалног доживљавања природе и света око себе.

Пођемо ли од става да је васпитање за заштиту животне средине део моралног васпитања и социјализације, онда га треба започети од раног детињства. Постоји много начина да се то учини на одговарајући начин активним методама и садржајима приступачним малој деци. У сваком случају,

неопходно је остварити их систематски путем програма за постепен развој еколошке културе. Еколошки начин мишљења и понашања гради се кроз однос појединаца према својој друштвеној и природној средини, постајући на тај начин саставни део ширих процеса социјализације и васпитања.

Предшколски узраст је право време за примарну социјализацију. Из тога проистиче да се у њему поставља темељ онога што бисмо назвали еколошка култура. Формирање еколошке свести и савести, упознавање принципа еколошког деловања и оспособљавања за њихову целисходну и одговорну примену у заштити, обнављању и унапређивању животне средине је дуг, постепен и континуиран процес, који започиње наслућивањем и буђењем одговарајућих емоција код деце, а тече читавог живота, достижући степен развоја рационалних и моралних ставова, карактеристичних за одраслог човека (Каменов, 2005: 304). Телевизија може помоћи у развијању еколошке свести, а овај процес се одвија и кроз породицу, васпитно-образовни систем и друштво у целини.

Мотивација деце и младих да воде рачуна о заштити животне средине неопходна је у свету свеprisутне еколошке кризе. “На први поглед мотивација је нешто што би природно требало да долази из дечјих потреба и интереса за сазнањем и развојем” (Каменов, 1983: 90). Међутим, испоставило се да је неопходно “покренути употребу интелектуалних снага које су у развоју и изазвати активности на највишем нивоу за који је дете способно” (Каменов, 1983: 90), у чему велику улогу може одиграти телевизија.

Закључна разматрања

У телевизијским емисијама које треба да утичу на еколошко васпитање деце реч екологија не мора бити поменута. Па ипак, они морају бити упознати са суштином природних законитости и последицама њиховог нарушавања. Деца, на пример, морају знати зашто је неопходно водити рачуна о биљном и животињском свету, зашто треба штедети воду... Ако усвоје шта смеју, а шта не смеју и ако се сходно томе и понашају, тада ћемо имати еколошки свесне генерације. На тај начин учињен је први корак у остваривању задатка друштва – да одгоји свестрано образовано и оптимистички настројено младо поколење.

Телевизија и њена васпитно-еколошка функција, са утврђеним циљевима, програмским задацима, садржајима и облицима организације пружа велике могућности у еколошком васпитању деце. Интензивирање васпитне функције овог медија, када је заштита животне средине у питању, у великој мери зависи од организација самих телевизијских кућа и њихове уређивачке политике. Оне су у прилици да, поред тога што реализују програмске садржаје, буду иницијатори и организатори активности које доприносе развоју еколошке свести и културе младих. То зависи, пре свега, од стеченог еколошког васпитања главних и одговорних уредника ТВ станица. Само они уредници и новинари код којих је развијена осетљивост за проблеме животне средине могу да буду креатори осећаја одговорног младог бића према средини у којој живи.

Литература

1. Грандић, Радован и Гајић, Оливера. 2001. *Теорије интелектуалног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
2. Ђурђевић, Живко. 2002. *Информисање и потреба успостављања информационих система у области заштите животне средине*. Ревизија рада, специјалан број, Београд: Заштита прес.
3. Ђурђевић, Јелена и Весна Милтојевић. 1996. *Информисање у функцији побољшања односа у систему друштво-природа*, Београд: Екологија 33 (Supplementum).
4. Ђурђевић, Јован. 1979. *Телевизија у васпитању и образовању*. Београд: Са-времена администрација.
5. Каменов, Емил. 2005. *Екологија у дечијем вртићу*, у: Заштита радне и животне средине у систему националног и европског образовања. Ниш: Факултет заштите на раду у Нишу.
6. Емил Каменов, 1983. *Интелектуално васпитање кроз игру*, Београд: За-вод за уџбенике и наставна средства. Сарајево: Светлост.
7. Мишковић, Милан. 2001. *Омладина и екологија*. Шабац: Заслон.
8. Мишковић, Милан. 1997. *Еколошка криза и еколошка свест омладине*. Шабац, Београд: Виша школа за образовање васпитача, Еко центар.
9. Николић, Весна. 2003. *Образовање и заштита животне средине*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Mirjana Markovic, Ph.D.

ROLE OF TELEVISION IN THE ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Abstract: *Television can have a significant influence in raising environmental awareness among children. Because of the comprehensiveness of the topics covered, as well as in terms of the volume, its content, and popularity, is potentially a very important tool of environmental education of young school children. Today, the environmental education in the world and in our increasingly perceived as an elementary and encourages purposeful activity aimed at the development and creation of environmental awareness and ecological culture of children. Television has a strong educational and environmental functions contained in the combination of the visual with sound that the proper way to be in the minds of the young viewer, the sense of real, documented, concrete. Concreteness and immediacy of the displayed themes of ecology affect the reception of broadcast content increased in children.*

Keywords: *Television, environmental awareness, environmental education, children.*

ИНФОРМАТИЧКО-МЕДИЈСКЕ ИНОВАЦИЈЕ У ФУНКЦИЈИ ОПТИМИЗАЦИЈЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Сажетак: Поједини аутори различито дефинишу појам иновација. Ипак постоји нешто што им је заједничко у одређивању овог појма. Иновације се могу дефинисати као развојне промене у организацији наставе, методама, облицима, вредновању или у свему ономе што утиче на унапређивање васпитно-образованог рада у школи. Информатичко-медијске иновације се односе на примену елемената савремене образовне технологије од које очекујемо да утиче на оптимизацију наставног рада у школи. Оптимално се односи на најбоље. Оптимална или ефикасна настава треба сваког ученика да подстиче и доведе до успеха. У организацији оптималне наставе посебно место имају информатичко-медијске иновације. Информациона технологија је све моћнија, све минијатурнија и све приступачнија свакој школи. Организација ефикасније наставе се темељи на информатичкој парадигми. У овом раду ће бити указано на могућност примене и допринос информатичко-медијских иновација на унапређивање наставног рада у школама.

Кључне речи: наставне иновације, информатичко-медијске иновације, оптимизација наставног процеса.

Увод

Медији (медиј, лат. *средина*) јесу средства која служе као посредници у неком процесу. Наставни медији су наставна средства која посредују између наставника и ученика, односно између извора знања и ученика. Овај појам се у литератури и наставној пракси различито именује, па се тако појављују термини *учила, наставна средства, помагала, медији*. Училима се сматрају помоћна средства са одређеним садржајем и образовном вредношћу. За разлику од учила, техничка средства (апарати, механизми, машине), која се такође користе у настави, сама по себи немају никакав садржај, али служе за емитовање садржаја који је накнадно унесен. ДВД диск купљен у продавници не може служити у настави, али ако је на њега снимљен наставни садржај, он нам служи као помоћно средство да тај садржај емитујемо (уз помоћ ДВД плејера и телевизора). Та помоћна радна средства могу корисно служити у педагошким процесима ако добију одговарајући садржај. „За разлику од наведених схватања, има аутора који, да би се споразумели у погледу интенција, тема и поступака наставе, сва наставна средства, којима се користе наставници и ученици, укључују у категорију медија. Такво схватање заступа Волфганг Шулц (1970) који израз медиј користи веома широко, али и неодређено. Оваква категорија укљу-

чује учила, али такође и говор, мимику, гестове и сл. како наставника, тако и ученика. Да схватање о наставним медијима не би било оптерећено комуникативно-теоријским расуђивањем и да би било прегледно, из њега би требало искључити говорне комуникације и покрет. Према Клаусу Дерингу, овакав медиј би требало да обухвати само она материјално-наставна средства која се користе за потребе наставе и учења" (Дидактика – образовна технологија, интернет). Неки аутори медијима сматрају савремена техничка средства, апарате и уређаје (радио, телевизор, магнетофон), а наставним сматрају традиционална средства што се не може прихватити због веома растегљиве границе између традиционалног и модерног.

М. Вилотијевић (1999) каже да нека техничка или друга направа није медиј све дотле док се не појави у посредничкој улози којом се помаже ученику да стиче знање, савладава вештине и навике. Он још додаје да постоји медијска дидактика као посебна дисциплина која проучава теорију и праксу поучавања и учења помоћу медија. Питање да ли је наставно средство (медиј) само посредник између сазнајних извора и ученика или истовремено и извор знања је врло битно. Чини се да је овде погрешно постављати алтернативно питање јер се наставни медиј појављује у обе функције – посредничкој и сазнајној. Узмимо за пример уџбеник као наставно средство.

Уџбеник је за ученике извор знања, али ако се шире посматра, он је и медиј који посредује између аутора и ученика. Један наставни филм је за ученике извор знања, али је и у посредничкој улози између аутора филма и ученика. Сврха наставе је да ученицима помогне да упознају животну стварност, па је нормално да та стварност буде најважнији и најаутентичнији извор знања. Зато се и наглашава да настава треба да изађе из учионице и крене у живот. Ученици стичу знања посматрањем врта, усева, њиве, историјских споменика, карата. Но, може се та стварност делимично посматрати и проучавати у учионици и кабинету (минерали, плодови, мање биљке). Без обзира на то што је објективна стварност најпоузданији и најбољи извор знања, њени значајни делови често су недоступни наставнику и ученицима (удаљеност, огромне димензије, опасност за ученике), па се тада као замена користе наставна средства (медији).

Допринос иновација оптимизацији наставног процеса

Оптимизација наставног процеса, разрађени приступ Бабанског у настави, настао је као један од покушаја да се школа учини квалитетнијом и ефикаснијом. Термин оптимизација је латинског порекла и употребљава се у значењу *најбољи* из мноштва различитих могућности. У дидактици оптимизација означава избор таквих метода које обезбеђују постизање најбољих резултата при минималном утрошку времена и енергије наставника и ученика у датим условима. Она се не може постићи применом једне наставне методе, ма колико она била вредна.

Ј. К. Бабански и М. М. Поташник (1977) наводе четири критеријума за оцену оптималности наставног процеса:

1. максимално могући резултати у формирању знања, вештина и навика;
2. минимално неопходан утрошак времена ученика и наставника на достизању одређених резултата;
3. минимално неопходан утрошак енергије ради достизања одређених резултата за одговарајуће време;
4. минимални, у поређењу са типичним, утрошак средстава ради достизања одређених резултата за одговарајуће време.

Сажето речено, наставни процес је оптималан ако је постигнут висок резултат у кратком временском року с минималним утрошком енергије ученика и наставника. При оптимизацији наставног процеса имају се у виду и особености интелектуалног развоја ученика, његове способности и умења. Пошто у томе постоје велике разлике, ниво достигнућа ученика неће бити једнак. Зато се при оптимизацији наставе поставља циљ да сваки ученик достигне свој максимално могући ниво. Тако, оптимизација наставе синтетиче различите облике и методе увек најбоље прилагођене конкретним ситуацијама.

Да би се наставни процес оптимизовао, неопходно је изабрати и применити оптималне дидактичке облике и методе, а пошто њих има веома много и врло су разноврсне, тешко је утврдити који су најбољи. Тешкоћа је у томе што једна метода може бити оптимална при одређеним конкретним условима, али не и добра при другим. Зависно од педагошке ситуације у којој су употребљене, методе се могу показати погодним или непогодним. Више аутора и стручњака истраживали су компаративне предности (ефикасност) различитих наставних метода при решавању основних образовних задатака. Ј. К. Бабански сматра да су усмене наставне методе успешније од других кад треба стицати теоријска и фактичка знања, развијати логичко мишљење и вербалну умешност. Но, те методе, иако омогућавају брзо учење, нису погодне кад треба формирати практичне и радне вештине, очигледно-сликовито мишљење. Расправама на часу успешно се стичу теоријска знања, развијају логичко мишљење, вербалне вештине, самостална мисаона активност, са знајна интересовања, радне навике, воља, емоције, али је темпо учења спор. Истраживачи не сматрају да је оптимизација посебна метода, него да је то циљно усмерен избор метода за конкретну наставну активност. Проводећи експертско процењивање рада најбољих наставника, Ј. К. Бабански (1977) је предложио вишефазно пројектовање за оптималан избор наставне варијанте. Он полази од тога да начини деловања наставника треба истовремено да воде повећавању ефикасности наставе, а да се, при томе, предупреди велики утрошак времена и енергије. Припрема наставника треба да обухвати:

- комплексни приступ избору и решавању задатака наставе, организацију садржаја, метода и облика активности;
- конкретизацију задатака, садржаја, метода средстава и облика активности наставника, имајући у виду услове и могућности;

- избор онога што је суштинско при планирању задатака, садржаја, облика и метода активности;
- компаративну оцену различитих варијаната метода, средстава и облика наставе у циљу избора најбољих од њих по одговарајућим критеријумима;
- диференцирани приступ при избору задатака, садржаја, метода и облика рада, полазећи од особености група ученика;
- максимално могуће побољшање услова за реализацију плана,
- оперативно кориговање наставе полазећи од променљивих услова и могућности;
- оријентацију на економију времена, енергије и средстава у образовном процесу.

Кратко речено, општи начини оптимизације наставе се могу свести на комплексно планирање задатака, конкретизацију, генерализацију, компаративну оцену и избор варијаната, диференцијацију, оперативну корекцију и економизацију свих компонената наставног процеса.

Комплексно планирање задатака јавља се у улози начина оптимизације зато што је, при једновременом решењу задатака образовања, васпитања и развоја, узимајући у обзир разноврсне елементе садржаја, метода и средстава наставе, могуће у исто време у резултату једног комплекса утицаја решити читаву серију задатака и добити систематичан, комплексан, функционалан резултат. Захваљујући узајамности при решавању задатака образовања, васпитања и развоја настаје својеврсна дифузија, узајамни утицај и енергија која се испољава у обиму и квалитету раста ефикасности наставе. При комплексном планирању задатака полази се од јединства учења, васпитања и развоја, тј. реализује се принцип усмерености наставе на те чињенице. Умешност да се од једног циклуса активности добије максимално разноврстан резултат је једна од важнијих одлика оптимизације наставног процеса. Зато је веома важно комплекс наставних задатака из сваке теме разложити у методичке поступке за наставнике. У њих ваља уврстити задатке за формирање знања, умења, посебних и општих навика, задатке који се односе на формирање погледа на свет, моралне и друге квалитете личности, за развој интелекта, воље, емоција, интересовања.

Комплексни приступ при избору садржаја наставе претпоставља не само различите видове активности којима је циљ да се реше утврђени задаци, него и међупредметну координацију садржаја којом се избегава дуплирање садржаја и која се ослања на раније усвојени материјал ради дубљег изучавања нове теме. Међутим, само комплексним планирањем немогуће је у потпуности достићи оптималне резултате. Неопходно је имати у виду конкретне услове и могућности за наставу, максимално конкретизовати све компоненте наставног процеса. Зато се начин оптимизације ослања на закономерну зависност наставе од могућности ученика у зони њиховог наредног развија, од наставно-материјалних, хигијенских, морално-психолошких и естетских услова и могућности самих наставника (Ј. К. Бабански, 1977).

Ако су погодни услови за наставу, ученици живахно реагују на наставникове подстицаје, иду у сусрет његовим жељама, активно учествују у реализацији постављених задатака, смањују напоре наставника економишући његовим временом. Предавање је, у том случају, хармонизовано са учениковим учењем и зато се са мањим утрошком времена постиже већи наставно-васпитни ефекат.

Ако добро познаје особености конкретног одељења, наставник може препознати слабе тачке у припремљености појединих ученика и предузети оперативне мере да се оне отклоне. Благовремено уочавање слабих тачака наставе омогућује да се подигне ефективност функционисања свих других тачака наставе, доприноси успешном решавању задатака. Ако ученик заостаје због празнина у знањима из једне теме, та празнина може утицати на квалитет усвајања многих других садржаја који се ослањају на претходну тему. Зато се одстрањивање те суштинске празнине појављује као услов за успешност учења у целини.

Важност конкретизације испољава се још и у томе што само схватање оптималности није апсолутно, није нешто идеално него релативно. То што је оптимално у једним условима може се показати неоптималним по тим истим критеријумима у другим условима. Оно што се сматрало оптималним јуче, већ не задовољава данашње захтеве због тога што су порасле могућности ученика и наставника.

Информатизација наставног рада у функцији њеног унапређивања

Основна карактеристика савременог друштва је информатизација свих области човековог живота и рада. Информација је главни чинилац научно-техничког и друштвено-економског развоја светског друштва и битно убрзава развој науке, технике, економије, а врло значајну улогу има у образовно-васпитним и културним процесима. Под информатизацијом се подразумева систем следећих узајамних процеса:

- информационог – приређивање и представљање свих социјално значајних информација у облику доступном за чување, обраду и испоруку електронским средствима;

- сазнајног – формирање и чување целовитог информационог модела света који омогућава друштву да оствари динамичко регулисање свога развоја на свим нивоима – од појединачне активности до општечовечанских институција;

- материјалног – стварање глобалне инфраструктуре електронских средстава за чување, обраду и испоруку информација (А. П. Ершов, 1986).

За дистрибуцију информација преко информационих система заинтересовани су пословни људи из свих области. Проблеме дистрибуције информација В. Срића (1992) поделио је у пет следећих група:

– Како повећати дистрибуцију и продукцију писаних материјала? За менаџера овај се проблем своди на питање: како у мору небитних чињеница пронаћи релевантне информације? Другим речима, како побољшати део времена утрошеног на трагање за информацијама у односу на време употребљено да се добијене информације обраде, примене и искористе.

– Како превладати информациону изолованост и повезати системе са развијеним апликацијама у информационо-комуникационе мреже? За менаџере овај се проблем поставља као захтев и потреба да се превладају просторно-временске баријере у комуникацији.

– Како "освестити" корисника као активног фактора и партнера у информационом току? Ради ли се о менаџеру као кориснику, тада у први план долази потреба да он овлада елементима "информационе писмености" и тако се од кочнице претвори у мотор увођења савремених информационих решења и у њима заснованих облика рационализације пословања.

– Како развити и примењивати "нову писменост" ослоњену на телематику (комбинација телекомуникација и информатике), на мултимедијски приступ, интерактивности свих процеса размене информација и комуницирања, те отвореност и доступност свих извора информација и знања (осим оних заштићених)?

– Како превладати "јаз комуникација" који је резултат бурног развоја технологије и раста количине постојећих информационих садржаја, уз истовремено заостајање у овладавању методама и техником нове писмености? (В. Срића, 1992).

У Википедији (интернет) дато је више дефиниција информација које ми преузимамо:

– Информација мора, пре свега, да има одређени смисао, она мора бити носилац значења;

– Информација је све оно што даје нове податке, или нова обавештења о некој чињеници или неком догађају, који нису били раније познати;

– Информације су они делови вести који за примаоца имају вредност новости и који му омогућавају да боље изврши своје задатке;

– Информације су сазнања која постају доступна помоћу средстава комуникација, а поседују обавештајну вредност;

– Информација је садржај оног што размењујемо са спољним светом док му се прилагођавамо и док утичемо на њега;

– Информација је свесна или циљна организованост података;

– Информација је значење које додељујемо податку;

– Информација је скуп података у неком контексту.

У Википедији се такође наводи да треба разликовати податак од информације. На пример, број 6 је податак и он као такав нема посебно значење, међутим "сада је 6 часова" је информација јер је податку додељено неко значење. Тако можемо увидети да се информација састоји од податка и значења које му је додељено.

Информација као производ разликује се од других човекових производа у следећем:

- не умањује се при употреби;
- може се истовремено користити за многе потребе;
- лако и брзо се преноси на велика растојања;
- производња информација могућа је помоћу универзалних средстава;
- не постоје границе у расту информационих потреба;
- производња и употреба информација сливају се у јединствен процес (Г. М. Коцаспирова и К. В. Петров, 2008).

Навешћемо, укратко, на основу литературе, шта је суштина основних категорија из информатиологије:

а) Информациони процеси – обухватају прикупљање, обраду и испоруку информација и имају важну улогу у свим областима рада. Ти процеси се све више аутоматизују.

б) Размена информација је процес у коме произвођач (извор) информација предаје те информације кориснику. Обавља се помоћу сигнала који су материјални носиоци информација.

в) Чување информација је процес у коме се изворна информација обезбеђује ради предаје у потребном року.

г) Обрада информација је уходани процес њиховог преобликовања у складу са алгоритмом решења задатака. После решења задатака резултат обраде информација треба да буде предат крајњем кориснику у захтеваном облику.

д) Информациона техника је материјална основа информационе технологије помоћу које се обавља прикупљање, чување, предаја и обрада информација. Ручну информациону технику, која је дуго владала, крајем 19. века заменила је механичка техника (писаћа машина, телефон, телеграф, уместо мастионице и пера). У другој половини 20. века на сцену ступа информациона техника (електронске машине, рачунари).

Пошто у образовни процес и укупан рад школа све више улази информациона технологија, неопходно је навести како стручњаци дефинишу ову категорију. В. М. Глушков каже да се под информационом технологијом подразумева свеукупност метода, производних процеса и програмско-техничких средстава обједињених у технолошки ланац којима се обезбеђује прикупљање, обрада, чување, распростирање и приказивање информација са циљем да се смање процесне тешкоће коришћења информационог ресурса, а да се повећа њихова сигурност и оперативност. Нова технологија чувања и обраде информација револуционисала је организацију мисаоног рада, као што је изум мотора најавио еру аутоматизације физичког рада.

Основна својства информационе технологије су:

- а) предмет обраде (процеса) су подаци;
- б) циљ процеса је добијање информација;
- в) средства за остваривање процеса су програми, апарати и електронске машине;

г) процес обраде података разврстава се на операције у складу са одговарајућом предметном облашћу;

д) критеријум оптимизације процеса је благовремена достава поузданих и потпуних информација кориснику (В. М. Глушков, 1982).

Пишући о томе на којим принципима се формирала нова информациона технологија образовања, Г. М. Коцаспирова и К. В. Петров (2008) кажу да се та технологија одређује као свеукупност нових система и метода обраде података и информација и приказивања информационог производа са најмањим губицима, а у складу са облашћу на коју се односе. Нова информациона технологија у настави је интеграција савремених достигнућа педагошке науке и средстава информационо-рачунарске технике. Она подразумева научне приступе организацији и стално подизање материјално-техничке основе васпитно-образовног процеса, с циљем да се он оптимизује и постане ефективнији. Рачунар отвара нове и велике могућности за унапређивање образовно-васпитног процеса и појављује се у више важних улога: поставља питања, вреднује ученичке одговоре, даје повратну информацију, оцењује напредовање ученика, презентује информацију, обезбеђује корективну инструкцију, сумира кључне тачке, чува записе и податке, представља проблем, манипулише подацима.

Информатизација образовања обухвата:

- универзалну информациону технологију (редиговане текстове, графичке пакете, системе управљања базама података, електронске таблице, системе моделовања, експертне системе);
- компјутерска телекомуникациона средства,
- компјутерске наставне и контролне програме, компјутерске уџбенике; мултимедијалне програмске производе,
- образовне веб-портале.

Закључак

Иновациони процес почиње од нове идеје, од знања које је резултат научних истраживања. Друга фаза иновационог процеса је увођење иновације у практичну употребу, а трећа је ширење (дифузија) иновација. Сврха образовне иновације је да помогне да образовање буде боље, да буде отворено, еластично, индивидуализовано, стваралачко, непрекидно. Снажан импулс унапређивању образовања могу дати савремене технологије учења: информатички приступ, интернет технологија, компјутерски програми, коришћење електронских мрежа. Прелазак са традиционалне на савремену информатичку технологију је доста сложен и веома захтеван. Д. Мандић (2010) каже да он подразумева промене у методама, облицима и организацији наставног рада. Ј. Ђорђевић (2003) истиче да, примењујући компјутер као наставно средство, наставник може водити наставни процес на уобичајени начин, са том разликом што сада то није дијалог са разредом већ *тријалог* између њега, ученика и компјутера, који подржан одговарајућим програмом у значајној мери проширује могућности наставника и ученика у обради и усвајању градива. Коришћењем савремених информационих технологија мења се и суштина саме наставе, мењају се педагошки приступи.

Својим разноликим могућностима информатичка иновативна технологија се намеће као изванредно средство за моделовање не само квалитетне и ефикасне наставе него и свих активности школе, пред коју се у учећем друштву стављају веома одговорни и изазовни задаци. Она задира у подручје садржаја образовања, у активност наставника, у наставне облике и методе, стилове учења ученика, евалуацијске процесе, у комплетан рад школе.

Медијско-информатичке иновације представљају најзначајније чиниоце унапређивања наставног рада у школи. Информатизација наставног рада, увођењем моћне информационе технологије, омогућује да се из основа измени традиционални концепт наставе и створе услови да сваки ученик буде сам свој мајстор; да управља својим радом и својим постигнућима; да свако напредује према властитим могућностима.

Литература

1. Амонашвили Ш.: Обучение, оценка, отметки, Знание, Москва.
2. Ausbel D.: Educational Psihology A Cognitive View, Holt, Reinhart and Witsen, 1978.
3. Бабански Ј.К.: Оптимизација процеса учења, Педагогика, Москва, 1977.
4. Бессонов Р.В. Интенсификация и оптимизация процесса обучения, www1.elsu.ru/dissovet/d212.059.02/.../121/
5. Блум Б.: Таксономија и класификација одговорних и образовних циљева – когнитивно подручје, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд, 1970.
6. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В.: Педагогические технологии, Издательский центр Март, Москва – Ростов на Дону, 2004.
7. Васиљевић Д.: Училиште некад и сад, Техника и информатика у образовању; Чачак, 2010.
8. Вилотијевић Г.: Web portal у настави, Образовна технологија 3/2011, Београд.
9. Вилотијевић М.: Вредновање педагошког рада школе. Научна књига, Београд, 1992.
10. Вилотијевић М. и Вилотијевић Н.: Иновације у настави, Учитељски факултет, Врање, 2008.
11. Влаховић Б.: Путеви иновација у образовању, Стручна књига – Едука, Београд, 2001.
12. Влаховић Б.: Управљање иновацијама и прилози, Учитељски факултет, Београд, 1996.
13. Глазер В.: Квалитетна школа без присиле, Едука, Загреб, 1996.
14. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушков. – М.: Наука, 1982.
15. Гојков Г.: Докимологија, Вршац, 2007.

16. Давидов В. В.: Активност ученика у настави, у часопису *Образовање – теорија и пракса*, Руска академија образовања и Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1999.
17. Dale E.: *Audiovisual Methods in Teaching (Third Edition)*, New York, Holt, Reinhart and Vinston, Inc.
18. Даниловић М.: *Савремена образовна технологија*, Београд, 1996.
19. Данон Ј.: *Аудиовизуелна средства и њихова употреба*, Београд, 1962.
20. Ђорђевић Ј.: *Иновације у настави*, Београд, 1996.
21. Ершов А. П.: *Основи информатике и рачунарске технике*, Москва, 1998.

Mr Biljana Novkovic Cvetkovic

INFORMATION-MEDIA INNOVATION WORK OPTIMIZATION OF PROCESSES

Abstract: *Some authors define the term differently innovation. Yet there is something they share in determining what the teaching innovation. Innovation can be defined as the developmental changes in the organization of classes, methods, forms, and evaluation of everything that influences the educational and educated in the school. Information Technology and media innovations concerning the application of the elements of contemporary educational technology which we expect to influence the optimization of teaching at the school. Optimal refers to the best. Optimal and efficient education to every student that supports and lead to success. Organized by the optimal teaching special place with the information and media innovation. Information technology is all powerful, all miniature and more accessible to each school. Organization more effective teaching is based on information paradigm.*

In this work will be indicated on the application and contribution of information and media innovation at improving teaching in schools.

Keywords: *educational innovation, information and media innovation, optimization of teaching process.*

ШКОЛСКА БИБЛИОТЕКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Сажетак: У раду се говори о појму, значају, улози и функцији школске библиотеке у процесу реализације циљева и задатака наставе природе и друштва и њеног унапређења, затим о значају школске библиотеке за ученика у процесу стицања знања у настави природе и друштва, његовом оспособљавању за адекватно коришћење школске библиотеке и њених материјалних, техничких и просторних ресурса, улози наставника у овом процесу као посредника између ученика, процеса учења и школске библиотеке и, на крају, о утицају школске библиотеке на целокупно формирање личности ученика на млађем школском узрасту.

Кључне речи: библиотека, школска библиотека, настава природе и друштва, наставник, ученик, школска завичајна збирка.

1. Увод

За адекватно, потпуно и целовито остваривање циљева и задатака васпитно-образовног процеса, чија је основна улога да успешно припреми индивидуу за друштвено ангажован живот и рад, велики значај има однос према књизи и читању. Када се каже према књизи и читању, не мисли се искључиво на читање књига које имају књижевно-уметничку вредност и значај, већ на књигу уопште, као и на књигу која је у функцији уџбеника, односно извора знања, као и на садржаје из свих области, како друштвених, тако и природних. Добра књига има огромну моћ јер „уноси лепоту и снагу у човеков дух, буди радозналост, учи да се воли свет“ (Маринковић према Илић и сар. 2007: 47). Након читања човек се осећа вреднијим, богатијим и са већим нивоом развијености свести о себи и свету који га окружује.

Савремено схватање културе језика, развој говорних способности, функционална писменост и развој способности комуницирања путем текста представљају неке од битних детерминанти у процесу конципирања савремене наставе. Свакако, део целовитог наставног процеса јесте и настава природе и друштва, па се ове одреднице односе и на овај наставни ентитет.

Текстуална наставна средства „својом бројношћу, значајем за васпитно-образовни процес, далеко превазилазе остала наставна средства“ (Богићевић 1974: 218). Ова наставна средства имају своје посебно место у наставном раду. У групу текстуалних наставних средстава спадају уџбеници, приручници, радне свеске, књиге, часописи, листови, специјално конципирани текстови, проблемски задаци, фише, тестови и сл.

* Докторанд Учитељског факултета у Врању Универзитета у Нишу.

Усмена, или казана, и штампана, или написана, реч представља један од најважнијих извора информација у процесу наставе. Основна разлика између ова два појавна облика речи јесте то што се прва прима искључиво преко аудитивних, а друга претежно преко визуелних утисака. Међутим, ова два облика речи се међусобно прожимају, допуњују, потенцирају и стварају услове за правилније, темељније и трајније усвајање знања, односно онога што је њима означено. Осим ових одлика, које спадају у домен психо-физичких феномена, текстуална наставна средства имају вредност и због својих практичних погодности које се односе на могућност штампања, умножавања, лично поседовање, преношење и достављање, могућност коришћења више пута и, на крају, чување и складиштење у библиотекама школским и осталим.

Школска библиотека и библиотека уопште су, заправо, посредници између читалаца, у нашем случају ученика, и огромног броја штампаних и других облика извора информација. Неки од показатеља заступљености библиотеке у процесу реализације циљева и задатака наставе природе и друштва на млађем школском узрасту и остваривања васпитно-образовног процеса у целини могу бити чланство ученика у библиотекама, коришћење библиотеке и библиотечких ресурса у поменутим процесима, али и положај и заступљеност библиотеке са својим ресурсима у наставним плановима школа (годишњим, месечним, недељним и дневним).

Положај, улога и функција школске библиотеке одређени су циљевима и задацима васпитања и образовања, наставним програмима, културним и јавним делатностима школа, положајем и улогом наставника и ученика, стручних сарадника и других личности које могу узети учешћа у реализацији васпитно-образовног процеса. У савременом добу, у коме живимо, школска библиотека свакако више не може имати улогу која јој је до скоро била намењена, односно не може више бити само место за складиштење и позајмљивање књига, већ мора бити „такав ресурсни, комуникацијско-информациони и мултимедијски центар који ће бити прилагођен узрасту ученика, њиховим потребама, као и потребама наставника у целокупном процесу васпитања и образовања“ (Илић и сар. 2007: 60).

2. Значај школске библиотеке за реализацију наставе

Однос према школским библиотекама и библиотекама уопште указује на циљеве које је испред себе поставило неко друштво. Савремено друштво и свет почивају на информацијама и њиховој брзој, ефикасној и квалитетној размени, због чега се све више и учесталије говори о друштву знања у коме се процес учења више не везује само за базично школовање или школски час, него је пренет на све животне ситуације током читавог живота. Јасно је да у таквом свету библиотеке постају сервиси у којима се тај процес обавља и које га потпомажу у највећој могућој мери, а такође постају и места са којих се тим процесом може управљати и руководити.

Већ је речено да школска библиотека представља један од битних елемената за остваривање циљева и задатака како наставе уопште, тако и наставе природе и друштва, због чега је важно да школска библиотека добро функционише. Раније се инсистирало на преношењу знања у чијем се средишту налазио наставник. Данас се акценат ставља на облике учења у чијим се средиштима налазе ученици. Ти облици учења подразумевају интеграцију више различитих области и наставних предмета, што у великој мери доприноси активацији ученика, али и промени положаја школске библиотеке у реализацији процеса наставе природе и друштва, као и наставе уопште.

Тежиште ових облика учења налази се у процесу прикупљања, размене, класификације и употребе информација, што обезбеђује већу и квалитетнију активизацију ученика, као и повећање читалачких компетенција које су у функцији стицања и усвајања знања, вештина и навика, развијања позитивних особина личности и њеног укупног духовног богаћења. Поред овога, школска библиотека припрема ученике за перманентно, доживотно учење кроз оспособљавање за примену ефикасних стратегија претраживања, оцењивања, класификовања и коришћење информација и медија.

Школска библиотека треба да буде добро уклопљена у концепцију васпитно-образовног процеса и у концепцију конкретне школе у којој се налази. Добра интеграција школске библиотеке у школу обезбедиће њено боље прихватање у школској свакодневници и превазилажење прихваћеног стереотипног схватања улоге школске библиотеке да је она само збирка књига. Школска библиотека јесте и треба да буде наставни простор, односно место за индивидуално учење и простор за креативни рад или опуштање. Такође, она као центар ресурса, комуникација, информација и мултимедија, представља место слободног приступа информацијама из различитих подручја посредством различитих медија. Обезбеђује промовисање читања и писмености као кључних елемената ученикових компетенција у процесу учења, комуникације, употребе свих врста медија, самосталног и перманентног учења, културних догађаја и личног развоја индивидуе. Која ће улога и каква позиција школске библиотеке бити у школи, зависи од саме школе и одлука које у вези са тим школа доноси.

У суштини, деловање школске библиотеке усмерено је на остваривање једног од педагошких циљева, који се односи на развијање културе читања свих врста текстова. То је, заправо, својствено свим активностима које се могу реализовати у школској библиотеци, а које она и иначе негује. Ово значи да школска библиотека треба да буде, како је већ речено, „информациони, комуникациони центар који располаже различитом, вишеаспектно обрађеном библиотечком грађом и да је вешто, зналачки, инспиративно и занимљиво презентира читалачкој публици кроз стимулативне програме за повећање читаности“ (Илић и сар. 2007: 62), при чему се под читаношћу подразумева „обавештавање о чињеницама, појавама и догађајима, проширивање знања стеченог учењем естетских и хуманистичких вредности“ (исто 2007: 62). Школске библиотеке традиционално су биле

окренуте претежно настави књижевности. Међутим, савремене школске библиотеке се све више усмеравају према подстицању читања као интегративног дела сазнајног процеса којим ученик развија своје рецептивне и когнитивне способности.

3. Школска библиотека у функцији унапређивања савремене наставе природе и друштва

У различитим изворима срећу се прилично слична одређења и дефиниције појма школске библиотеке. У том смислу се под школском библиотеком подразумева „библиотека затвореног типа која [...] опслужује ученике, како литературом потребном за савладавање и продубљивање наставног градива, тако и књигама за читање у слободном времену“ (*Педагошки речник* 1964: 610). Школска библиотека се одређује и као „организација у саставу основних [...] школа која обавља библиотечко-информациону, васпитну и културну делатност“ (*Педагошка енциклопедија* 1989: 51). Поред ових постоје и друга слична одређења која кажу да је школска библиотека „библиотека која се налази при школској установи, [...] у саставу школе“ (Нађ Олајош 2011: 81), односно да је школска библиотека „извор и језгро образовних информација и могућности за напредовање и учење“ (Радовић 1982: 7).

Организовање и функционисање библиотека може се разликовати у зависности од врсте, намене, типа и нивоа школе. И поред ових диференцирајућих, неки елементи остају заједнички и константни. Под тим заједничким елементима се подразумевају пружање подршке и доприноса који школска библиотека обезбеђује у процесу како наставе уопште, тако и у настави природе и друштва на млађем школском узрасту. Иако се на овом школском узрасту настава јавља, манифестује, примењује и реализује у свом пуном облику, васпитна функција школе још увек није превазиђена и у већој мери запостављена у односу на образовање, те стога библиотека пружа пуну подршку свим васпитним подручјима, а нарочито интелектуалном, радном, естетском и моралном.

Школска библиотека је својеврсна наставна лабораторија, али и више од тога. Она обучава ученике у томе како се брзо може наћи одговор у вези са оним што се не зна, како се учи, памти, размишља, затим обезбеђује спонтаније откривање природне и друштвене стварности, као и различитих склоности ученика према различитим научним областима, друштвеним или природним.

Имајући претходно у виду, јасно је да се школска библиотека не може и не сме узимати здраво за готово, нити се њена улога може сводити на пуко позајмљивање књиге. Наиме, свака релевантна настава има обавезу да ученика упућује на књигу. Књига представља извор стручних и научних знања, а како школска библиотека обилује књигама zasiћеним оваквим садржајима, јасно се уочава значај, место и улога школске библиотеке у савре-

меној настави природе и друштва. Разлог за овакав став налази се у чињеници да читање књига представља својеврсно стицање и усвајање знања, умења, вештина и навика, затим обавештавање, преношење културно-историјских, духовних и моралних вредности и тековина једног друштва.

Све ово указује да је један од важних чинилаца успешне наставе природе и друштва ученикова оспособљеност за адекватно коришћење школске библиотеке, њених ресурса, затим оспособљеност за читање, разумевање прочитаног, примена знања стеченог у поступку читања, развијање читалачке културе и адекватног односа према књизи као извору знања. Због свега овога у савременој школи и савременој настави природе и друштва значајно место мора заузети школска библиотека.

Поред књига, у фонду школске библиотеке морају се наћи и други медији, као што су: новине, часописи, аудиовизуелни и документациони материјали, постери, цртежи, шеме, модели, прикази, компакт-дискови, видео-записи, мултимедијалне презентације и сл., засићени садржајима за реализацију наставног предмета Природа и друштво. Имајући ово у виду, не чуде ставови појединих аутора да школска библиотека „има исту улогу као и кабинет природних наука“ (Радовић 1982: 8), што још једном указује на блиску везу, потребу и неопходност ослањања реализације наставе природе и друштва на школску библиотеку.

Поред поменутог, школска библиотека може и треба да омогући ученицима да индивидуално, у пару, групно или тимски користе све врсте извора знања, медија, материјала и докумената који су засићени садржајима неопходним за реализацију циљева и задатака наставе природе и друштва, као и за њихово правилно и рационално коришћење. Све ово указује да укупан библиотечки материјал ученицима може користити за допуњавање, проширивање, утврђивање и унапређивање стечених знања и саме наставе природе и друштва.

Значајну улогу у повезивању ученика са школском библиотеком и њиховог упућивања на значај и коришћење исте има наставник. У овом процесу његова улога је незаменљива, као и у процесу стицања знања ученика. У том смислу, наставник представља важан извор знања и информација, и у овом случају преузима улогу посредника и организатора наставног процеса током кога ученике упућује на коришћење школске библиотеке и њених ресурса, затим на проучавање различитих извора, даје различите задатке који се односе на проналажење, прикупљање, сређивање информација, њихову обраду, класификовање, вредновање и коришћење.

4. Место и улога школске библиотеке у настави природе и друштва

Настава природе и друштва представља један од најкомплекснијих педагошких и дидактичких ентитета. Како се и из имена наставног предмета може видети, он се састоји из два конститутивна елемента који дефинишу и детерминишу његов предмет и садржај изучавања, природа и дру-

штво. Имајући ово у виду јасно је да је корпус садржаја који се изучавају у наставном предмету веома широк и комплексан, па је за њихову реализацију потребна широка и комплексна материјално-техничка потпора. У том смислу, објекти за извођење наставе природе и друштва имају двоструку улогу и намену. Они су, са једне стране, простор, а са друге стране су сам садржај, извор знања и предмет проучавања.

Објекти који могу да се користе у процесу реализације наставе природе и друштва су многобројни. Ако се узму у обзир дидактичка одређења наставних објеката – да су то места која су прилагођена реализацији наставе, у којима се могу примењивати различити педагошко-дидактичко-методички поступци наставног рада и њихове локације, наставне објекте можемо разврстати у две групе – објекти у школи и објекти ван ње. Један од објеката који се налази у саставу школе и у самој школској згради, а који је од изузетног значаја за реализацију циљева и задатака наставе природе и друштва, јесте и школска библиотека.

Интересовање за књигу и књижевно стваралаштво уопште јавља се још у предшколском узрасту. Неки психолози сматрају да су прва интересовања у вези са књигом повезана са дечијим интересовањем за бајку, причу и ведре стихове. Ови садржаји, поред књижевне, имају и сазнајну вредност која се тиче подручја природне и друштвене стварности, те стога служе као емоционална подлога за стицање знања о природи и друштву, јер је свако сазнавање условљено емоционалним, а затим и вољним односом према садржају који се усваја.

Даљим развојем детета, интересовање за бајку из предшколског периода постепено уступа место интересовању, сада већ ученика, садржајима о животу детета овог узраста, његовом окружењу природном и друштвеном (људи, биљке, животиње, као и садржаји који се односе на елементе неживе природе). У том смислу, велику улогу имају различити атласи, енциклопедије, часописи и др. Из овога произилази да школске библиотеке морају бити стручно уређене и адекватно опремљене поменутих врста публикација.

5. Школска библиотека и ученик

Уобичајено је да се ученици првог разреда основне школе учлане у библиотеку почетком другог полугодишта. За поједине ученике ово ће бити први сусрет са овом институцијом. Као и први сусрет са школом и школском средином, тако и први сусрет са библиотеком и библиотечким амбијентом за ученика може, на неки начин, бити непријатан и стресан, што код ученика може изазвати несигурност, неодлучност, непријатност, а код неких чак и занесеност. Због свега овога наставник има важну улогу и у поступку увођења ученика у школску библиотеку.

Пре увођења ученика у школску библиотеку, ученике треба мотивисати на различите начине – разговором у вези са књигама и осталим библиотечким материјалом, важним за реализацију наставе природе и дру-

штва, затим показивањем истих, читањем занимљивих делова из различитих атласа и енциклопедија и гледањем занимљивих мултимедијалних садржаја који су у вези са садржајима наставног предмета Природа и друштво. Ово ће омогућити да се код ученика развије жеља за поновним одласком у библиотеку, као и за проучавањем природне и друштвене стварности. Ови разговори се могу реализовати и у самој библиотеци, како би се ученици што пре и што лакше привикли на библиотечки амбијент. Због овога ученике треба топло и свесрдно примити и прихватити у школску библиотеку и пружити им што пријатније доживљаје.

Оно што ученици још треба да знају у вези са библиотеком и коришћењем њених ресурса у настави природе и друштва односи се и на стицање знања о значају правилног држања тела приликом читања, затим стицања знања о начину отварања, држања и спуштања књиге на сто како би се користила, окретању страница из горњег десног угла, непресавијање углова листова, коришћење граничника, врпце или картона међаша који означавају докле се стигло с читањем.

Током првог, другог и трећег разреда ученици упознају правила библиотеке, затим правилно узимање књига са полица, навикавају се на самоизбор, разгледање књига, навикавају се на чување и употребу чланске карте, задужење и раздужење књиге по броју корисника, упознају се са значењем речи библиотека, библиотекар, читаоница, читалац, часопис, енциклопедија, атлас, приручник, модел, постер, шема, скица, мултимедијална презентација и сл. Током четвртог разреда треба да се упознају са распоредом књига и начином њиховог проналажења по начину складиштења, упознају се с деловима књиге као што су насловна страна, предговор, поговор, садржај, речник непознатих речи, индекс имена, попис литературе и сл.

Оно што је још јако важно у поступку увођења ученика у коришћење библиотечких ресурса, а који су у функцији употпуњавања и унапређивања реализације наставе природе и друштва и њених циљева и задатака, јесте упућивање на то да се ти ресурси могу користити и ван библиотеке и ван учионице, односно код куће током самосталног рада и учења, као и при реализацији домаћих задатака. Поред овога, а у циљу продубљивања и подстицања свих колективних облика рада, поједини ученици могу добити посебне задатке с посебним упутствима за њихову реализацију, а који ће обједињени у школи дати потпуну, јасну и целовиту слику садржаја који се изучавао.

Да би се ученик функционално служио књигом у настави природе и друштва, потребно је оспособити га да изврши добар и адекватан избор књиге, да књигу, речник, енциклопедију или атлас упозна адекватним истраживачким читањем, да разуме и схвати прочитано и уочено, да обележи одређена места на којима је пронашао одговарајуће садржаје, као и да прави одређене изводе или сажетке садржаја који може употребити када се за тим укаже потреба. У том смислу, наставник мора започети са промоцијом поменутих извора знања који се могу наћи у фонду школске библиотеке, затим, мора мотивисати ученике за читање, „настојати да укључи читав низ

информацијских концепата, стратегија и способности које ученик мора са-владати како би се могао служити изворима знања“ (Илић и сар. 2007: 61), који му се налазе на располагању и, на крају, мора различитим активностима код ученика развијати компетенције које су му неопходне како би делотворно користио расположиве информације, инкорпорирао их и интернализовао у своје когнитивне структуре и тако конструисао сопствено знање.

6. Школска завичајна збирка као део школске библиотеке

Саставни део школске библиотеке може, а и требало би да буде, школска завичајна збирка у којој се налази разноврстан материјал који су ученици прикупили заједно са наставником током реализације часова наставе природе и друштва. Прикупљени материјал може бити засићен различитим садржајима, било из прошлости, ближе или даље, било из савременог окружења ученика. Ови материјали могу се користити као непосредни извори знања или његови делови у процесу реализације циљева и задатака наставе природе и друштва.

У школској завичајној збирци обавезно се морају наћи предмети и документацијска грађа која приказује природни, културни, историјски и друштвени развој места и (шире) околине школе у којој се школа налази. Прикупљени материјал може се разврстати, класификовати и категорисати по истим принципима по којима се врши класификација и категоризација осталог библиотечког фонда и ресурса на природњачку, археолошку, културно-историјску, етнографску и друге збирке.

Школске завичајне збирке које се налазе у саставу школске библиотеке имају огроман значај у реализацији наставе природе и друштва. Тај значај се огледа у томе што прикупљени и адекватно организовани садржаји, приказани на занимљив, мотивишући и, у сазнајном смислу, провокативан начин, обогаћују и унапређују знање ученика о крају у коме живе и раде. Такође, ученици учествујући у откривању, прикупљању и обради прикупљених података о свом завичају, развијају своје способности, стичу и усвајају одређена знања, вештине и умења на занимљив и активан начин, стичу радне навике и навике правилног и одговорног односа према природним, друштвеним и духовним вредностима, добрима свога краја и шире околине, а све то кроз увиђање значаја различитих садржаја збирке како за њих саме, тако и за читаву друштвену заједницу.

Садржаји школске завичајне збирке представљају важан извор знања у настави природе и друштва. Ови садржаји омогућују повезивање школе са животом, што је један од главних задатака васпитно-образовног процеса, као и остваривање принципа завичајности у процесу наставе. Детаљним и прецизним упознавањем ученика са садржајима завичајне збирке побуђује се приснији однос према свом завичају, а самим тим и према отаџбини. Из овога произилази задатак наставника да код ученика буди, негује и развија интересовање за спознавање и откривање природних, дру-

штвених и духовних лепота и вредности завичаја у коме живе, а у циљу лакшег откривања и доживљавања највиших друштвених, државних, културних, духовних и других вредности свога народа.

У нижим разредима основне школе ученици имају потребу и интересовање за сакупљањем различитих ствари. Ову ученичку потребу учитељ треба да усмери и каналише на прикупљање материјала за школску завичајну збирку, која лепо и адекватно уређена и вођена даје велики допринос културном и јавном раду школске библиотеке и саме школе, а која чак може бити и прилог од научног значаја на националном нивоу. Корист од рада на школској завичајној збирци немају само ученици. Наиме, и наставници имају корист која се огледа у њиховом сталном стручном усавршавању како из области којима се уже стручно баве (конкретни наставни предмети у овом случају наставни предмет природа и друштво), тако и из општеобразовног домена и шире културе наставника, у коју свакако спада и познавање организације, функционисања, улоге и значаја школске библиотеке за квалитет реализације циљева и задатака како наставног предмета природа и друштво, тако и за квалитет и остваривање циљева и задатака васпитно-образовног процеса у целини. Школска завичајна збирка има највећу примену у настави природе и друштва и то током другог и трећег разреда, као непосредан извор знања при обради садржаја у вези са насељима, завичајем, прошлости краја, делатностима људи у крају и завичају, саобраћајницама, начину живота и рада људи некада и сада и сл.

7. Закључак

Школска библиотека, појавом нових и савремених информационих и комуникационих технологија, нових врста извора знања, као и нових самих извора знања, поново добија на значају и има нову шансу и могућност да промовише нове приступе у васпитно-образовном процесу, што јој обезбеђује могућност да може да понуди нове облике учења. Да би школска библиотека успешно могла да одговори потребама савремене парадигме, она мора добро да истражи и упозна нове облике учења, и то на адекватан начин. Школска библиотека, такође, мора да уважи све потребе савремених корисника и да на адекватан начин на њих и одговори, што се од ове институције, у ствари, очекује и захтева.

Школска библиотека може дати одређене подстицаје за реформисање школског система путем подстицања и развијања самосталности ученика за претраживање и коришћење библиотечких ресурса из свих области знања, кроз развијање колективног духа, тимског и пројекатског учења, као и кроз развијање способности креативног и критичког решавања проблема. Реализацијом циљева и задатака васпитања, образовања и наставе, школске библиотеке дају значајан допринос квалитету свих педагошких процеса, развоју потребе за самообразовањем и доживотним учењем, развоју самоодговорности и критичког духа код ученика.

Школска библиотека треба интензивније да користи сопствене потенцијале уз остваривање своје васпитно-образовне функције путем комуникације библиотечког особља и корисника, ученика и наставника који учествују у припреми и организацији наставних средстава и садржаја. Висок ниво остваривања ове комуникације обезбедиће знатну помоћ школама у подстицању креативности и иновативности у остваривању сопствене мисије, која се у развијеној демократији одређује као отвореност и слобода духа за отвореност и слободу појединца и друштва.

Како су циљеви васпитања и образовања усмерени на постизање и остваривање демократских друштвених вредности, тако се школска библиотека мора оријентисати и подредити овим циљевима па је, у том смислу, она демократска установа просвете, културе и информисања. Узимајући у обзир све о чему смо у овом раду говорили, може се закључити да школска библиотека има велику улогу и заузима значајно место у оснаживању учениковог духа, обезбеђивању одговарајућих библиотечких ресурса, пружању помоћи свим ученицима који желе да уче, напредују и изграђују се, омогућује праћење знања о напретку у науци, техници и друштву. Оваква школска библиотека представља школски центар у коме се ученик лако може снаћи и у коме може наћи све врсте сазнања и информација и у том смислу мора да омогући:

- стварање и јачање читалачких навика код ученика од првог сусрета са библиотеком;
- пружање подршке индивидуалном учењу ученика и њиховом самообразовању;
- пружање подршке у процесу формалног образовања ученика млађег школског, као и старијег школског узраста;
- учествовање у упознавању културне баштине, уметности, напретка у науци и техници и научно-технолошким иновацијама;
- приступ културним експресијама свих врста сценских уметности;
- охрабривање и подстицање интелектуалног дијалога ученика млађег и старијег школског узраста;
- уважавање културних и других разлика код ученика млађег школског узраста;
- подршку неговања усмене традиције нашег народа;
- приступ информацијама о локалној заједници.

Литература

1. Bogićević, M. (1974): *Tehnologija savremene nastave*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
2. Вранеш, А. (2006): *Од рукописа до библиотеке*, Филолошки факултет, Београд.

3. Влаховић, Б. (1998): *Школски мултимедија центар*, Савез педагошких друштава Југославије и „Мерит“ – агенција „Дидакта“, Београд.
4. Вучковић, Ж. (2003): *Јавне библиотеке и јавно знање*, Библиотека Матице српске, Нови Сад.
5. Vučković, Ž. i Todorov, N. *Korišćenje školskih biblioteka kao faktor uspešnosti učenika*, Pedagogija 4, str. 694-700, 2008, Beograd.
6. De Zan, I. (2005): *Metodika nastave prirode i društva*, Školska knjiga, Zagreb.
7. Илић, П., Гајић, О. и Маљковић, М. (2007): *Криза читања*, Градска библиотека, Нови Сад.
8. Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Учитељски факултет, Јагодина, Учитељски факултет, Београд.
9. Нађ Олајош, *Школска библиотека као модел образовно-васпитног рада*, Библиотекар, 1-2, стр. 81-95, 2011, Београд.
10. Radovanović, S. (1982): *Školska biblioteka u nastavi*, Dečje novine, Gornji Milanovac.
11. <http://www.goethe.de/ins/cs/bel/wis/sbi/dbs/sr6345839.htm>
12. <http://skolskibibliotekari.wordpress.com/>

Aleksandar Ignjatovic

SCHOOL LIBRARY IN THE FUNCTION OF PROMOTING TEACHING NATURE AND SOCIETY

Abstract: *This paper deals with the idea, importance, role and function of school library in the process of realization of goals and tasks of teaching nature and society and its promotion, with the importance of school library for pupils in the process of gaining knowledge in classes of nature and society, their training for adequate use of school library and its material, technical and spatial resources. It also discusses the role of a teacher in this process as a mediator among pupils, the learning process and the school library and finally the effect the school library has on an overall formation of personality of lower primary pupils.*

Keywords: *library, school library, teaching nature and society, teacher, pupil, school native collection.*

Весна НУШИЋ
Дејана ЦВЕТКОВИЋ
Светлана РАДОСАВЉЕВИЋ
Предшколска установа „Наше дете“ Врање
Дечји клуб за правилан раст и развој „Игровница“

ПОСЕБНИ ОБЛИЦИ РАДА СА ДЕЦОМ УЗРАСТА 3 ДО 5,5 ГОДИНА

Сажетак: *Организација средине, начини извођења активности, социјализација и адаптација деце, сарадња са породицом, развој графо-моторике без цртања и писања, прича кроз покрет са децом мешовите узрасне групе у посебном облику рада са децом од 3 до 5,5 год.*

Кључне речи: *посебни облици рада, родитељ-партнер, акциона драматизација, рад са децом мешовитог узраста, графо-моторика без цртања и писања.*

Игра развија социјалне вештине и самопоуздање и подстиче код деце усвајање правила понашања у односу са другим људима. Поред тога, Дечји клуб за правилан раст и развој „Игровница“ пружио је деци могућност да истраже нова окружења и охрабрио их да направе игровно окружење у складу са својим жељама, а ова врста игре повећала је одговорност деце према играчкама и дидактичком материјалу. Имајући у виду да музика опушта и утиче на развој позитивних осећања и кретања, што је свакодневна потреба деце, у раду са децом треба користити различите музичке жанрове (дечју, латино, евергрин, народну...) и на тај начин учити децу да поштују различитост.

Принципи и циљеви остваривања посебних облика рада су:

- схватање детета као особе и носиоца права са посебним интересовањем и искуствима, чија добробит зависи од односа са блиским особама и од настојања заједнице да обезбеди могућност за доступно и разнолико васпитање и образовање,
- усаглашеност са основама програма предшколског васпитања и образовања и допринос унапређивању квалитета предшколског васпитања и образовања,
- усаглашеност са основама програма предшколског васпитања и образовања и допринос унапређивању квалитета предшколског васпитања и образовања,
- повећање доступности предшколског васпитања и образовања за сву децу, без дискриминације или сегрегације по било ком основу,

- партнерски однос са породицом, локалном самоуправом и широм друштвеном средином у складу са потребама предшколске деце и њихових родитеља, односно старатеља,

- неговање игре као аутентичног начина изражавања и учења детета предшколског узраста,

- уважавање, јачање и подржавање васпитно-образовне улоге породице

- уважавање различитости и посебности деце и њихових породица и поклањање посебне пажње развојним потенцијалима деце, као и културним и језичким специфичностима средине у којој дете расте,

- квалитетно укључивање деце предшколског узраста у даље образовање и друштвену средину кроз интеракције са децом различитог узраста и са различитим особама,

- концепцију отвореног система предшколског васпитања и образовања, актуелним истраживањима, савременим технологијама, облицима и начинима рада и континуираном унапређивању праксе предшколског васпитања и образовања,

Посебни програми, као облик организовања предшколског васпитања и образовања деце, су целовити, комплексни васпитно-образовни програми, усмерени на целокупан развој детета и додатну подршку породици.

У току рада у Игровници – Деčјем клубу за правилан раст и развој, обављено је истраживање о новим начинима рада у мешовитој, узрасној групи деце. Током истраживања радило се на развијању графо-моторике без цртања и писања и остваривања партнерског односа са родитељима. Рад у мешовитој групи деце је био изазов а на крају се испоставило да је то само добит како за децу, родитеље тако и васпитаче. Деца различитог узраста уче и сазнају једни од других, брину једни о другима и на тај начин се брже и једноставније развија кохерентна заједница.

У циљу развоја физичке спретности, брзине и координације покрета деце, њихова природна потреба за кретањем је испоштована и негована кроз разне моторичке активности које су увек везане за плес и музику различитих жанрова. Овако се код деце развија осећај за ритам и спонтаност у извођењу покрета.

Процес учења код деце предшколског узраста је специфично, често је ограничено дешавањем у околини или групи, успут је и случајно. Деца овог узраста имају мање способности вербализовања и кодирања али зато имају велику могућност памћења. Памћење на овом узрасту је фиксирано перцептуално али је врло имагинативно и представно богато. Једноставно речено деца уче у свим ситуацијама и током целог дана.

Како деца уче:

– деца уче зато што имају урођену мотивацију да уче и сазнају,

– деца уче када за то имају лични разлог и када оно што уче има значење за њих,

– учење код деце овог узраста је процес изграђивања а не усвајање знања,

- деца увек уче у интеракцији са социјалном и физичком средином тако што непрестално мењају своја предходна искуства и сазнања,
- за децу је игра посебно важна јер она осим начина њиховог изражавања јесте и специфични облик учења.

Рад у мешовитој групи деце, узраста од 3 до 5,5 година изискује много стрпљења и напора за васпитаче. Треба наћи начин који ће бити одговарајући свим развојним групама и који ће омогућити несметани развој учења и сазнавања. У току рада у „Вртићима без границе“, односно посебним облицима рада, обављено је и истраживање начина организације и структурирања средине, организације игара по центрима интересовања, начина усклађивања дејих искустава из породичног окружења са задацима који су постављени. Задаци су били: весело, спонтано, слободно и пуно самопоштовања дете које ће неспутано истраживати и сазнавати кроз игру. Овакво размишљање довело је до осмишљавања прича које су искључиво везане за покрет и акциону драматизацију. Дечје активно учешће у свим играма и причама доказ је да дете учи и сазнаје пратећи своју потребу за кретањем. Без обзира на узраст (3-5,5. год) сва деца су се радо одазивала и учествовала активно у акционим драматизацијама и причама кроз покрет. Кроз приче се кренуло, заједно са децом у истраживање средине (продавница, пијаца, библиотека, музеј...) а онда и у акцију путовања временском машином у истраживање древних цивилизација: Србија (цар Лазар, царица Милица, Милош Обилић, Марко Краљевић...), Норвешка (Викинзи, Тор, чамац, штитови, маске...), Тибет (Зелени змај, Далај Лама, Мандала, амајлија за срећу...), Италија (Ромул и Рем, шумска вила, вучица...), Јапан (самураји, церемонија испијања чаја, кимоно, икебана...). Да би деца било омогућено и визуелно учење одређених појмова осмишљене су ВЕДА – ДЕВА картице. На свакој картици се налази слика једног појма из приче. Осмишљене су и различите игре са ВЕДА – ДЕВА картицама. Ове игре подстичу развој дечјег асоцијативног мишљења и употребне интелигенције. Дете чим извади картицу из кутије зна о којој причи се ради и може са осталом децом да крене у реализацију акционе драматизације или приче кроз покрет. На овај начин се дошло до закључака истраживања: у којој мери су деца усвојила нове појмове и шта су њихове жеље и потребе. Деца су врло често мењала приче и на тај начин развијала употребну-функционалну интелигенцију.

Припрема детета за полазак у школу је процес који се одвија током читавог предшколског програма у оквиру подстицања општег развоја детета. Припрема за школу није издвојен сегмент деловања на дете већ подразумева свеобухватнији приступ од подучавања и непосредне припреме за почетно читање и писање. Ова припрема треба да омогући разноврсне прилике за сусрет детета са добро пробраним узорком подстицаја из физичког и социјалног окружења, за слободно испробавање својих нарастајућих моћи и активно упознавање света око себе, других људи и самога себе. Циљеви које васпитач треба да оствари у годинама пред полазак детета у школу су:

- представе о облику, боји, величини и положају у простору предмета, цртежа и знакова,

- способност визуелног процењивања, запажања и иконовања ситних детаља, као и репродуковања њиховог изгледа и положаја,
- спретни и покретљиви рука, шака и прсти,
- сразмерно развијена фина моторика (визуелно усмеравање, вољна контрола и координација између покрета руке, шака и прстију, две руке и ока и руке),

У том смислу вежбе графо-моторике изводе се у циљу овладавања моторичким вештинама: цртање једноставних слика предмета, извођење елемената слова, извођење вежби читавом руком у великим потезима у ваздуху, на табли, на бетону... Описмењавање није обично савладавање технике писања. Описмењавање је пре свега ментална категорија. Код деце треба развити способност апстраховања и репрезентовања. Пре свега овога треба развити код њих фину моторику шаке и прстића. Пратећи потребе деце и поштујући различити узраст деце вежбе графо-моторике су реализоване без цртања и писања а самим тим и без седања. Истраживање и реализовање активности обављено је уз подршку родитеља. Деца су прела, ткала вуну, намотавала вуницу, одмотавала је, пецала рибе на језеру, удевала удице, сецкала маказама, љуштила штапиће... Тест цртежи на почетку и на крају процеса су показатељи дечјег напредовања у развоју fine моторике шаке и прстића руке.

Рад у посебном облику рада са децом која нису обухваћена никаквим институционалним васпитањем и образовањем омогућио је висок ниво сарадње са породицом. Пре почетка остваривања сарадње урађен је план и програм рада и активности уз поштовање жеља деце и родитеља. Овакав начин рада довео је до стварања партнерског односа са родитељима.

Резултати партнерства су:

- лакша адаптација деце на нову средину,
- више дечјих контаката са различитим, одраслим особама,
- деца су своје родитеље видела у новим улогама, што је додатно ојачало њихово самопоуздање,
- деца су била слободнија, спонтанија, задовољнија.

Васпитачи су повећали своје професионалне компетенције у васпитно-образовном процесу, јер упознајући породичну средину из које дете долази, једноставније се дошло до потреба породице. Ово је омогућило брже и једноставније креирање васпитно-образовних планова и задатака. Истовремено родитељи постају сарадници, помоћници, партнери и креатори васпитно-образовног процеса. Породица и окружење у коме деца одрастају као и искуствена сазнања која деца доносе са собом у установу јесу основа на којој се треба заснивати рад васпитача. Да би то било могуће, треба изградити односе поверења са родитељима у којима ће постојати обострано уважавање и поштовање. Сваки васпитач, мора освестити своја размишљања о родитељима, јер они јесу први учитељи својој деци. Када се ова, битна карика у стварању и повезивању родитеља и Установе деси онда рад и активности са децом постају једноставније и плодносније. Овде највећу улогу у установи треба да одигра васпитач који је себе ослободио сујете и „страха“ од присуства родитеља у групи. На крају процеса и остварења партнерског односа добијамо дете које је задовољно, срећно и

сигурно у себе. Ово је задатак око кога се сви професионалци много труде а кроз сарадњу са родитељима остварује се брже и на једноставнији начин. Кроз партнерство и сарадњу са родитељима истовремено се ради и едукација родитеља о значају њихове улоге у периоду раног раста и развоја њихове деце. Едукују се и васпитачи, кроз сталне разговоре са родитељима и кроз жељу да осмисле што боље начине укључивања породице у систем васпитања и образовања. Партнерство је један узајаман процес-давања и примања информација. Све у једном циљу – ЗБОГ И ЗА ДЕЦУ. Када су у питању деца онда је свима све лакше а резултати су видљиви веома брзо.

Литература

1. Марковић, М., М. Шаин, И. Ковачевић и други (1997): *Корак по корак 2 – васпитање деце од три до седам година*. Београд, Графипроф.
2. Матић Р. (1982): *Практични примери за рад на развоју говора деце предшколског и млађег основно - школског узраста*. Београд.
3. Рајовић, Р. (2010): *Методички приручник за васпитаче*. Вршац.
4. Огњеновић, В. (2003): *Здраво да сте*. Београд.
5. *Правилник о опитим основама предшколског програма* (2006): Београд.

Vesna Nusic
Dejana Cvetkovic
Svetlana Radosavljevic

SPECIAL FORMS OF WORK WITH CHILDREN AGED 3 TO 5.5 YEARS

Abstract: *The game for develop social skill, self-assurance, and gaining the rules of comportment and nurture the right kind of behavior against other people. Also the 'Club of game' gave children possibility to explore new environment and encouragement to make the play center by theirs desire, and at any rate this kind of play increased the responsibility for toys and didactic material. Knowing that music relaxes it affects the development of good feelings and causes a movement development of children's needs on daily basis, we applied different music genres(children, latino, evergreen, folk ..) and thus learn to respect diversity.*

Encouraging curiosity, we set out to explore their environment and at the same time wanted to know more about each other. We discovered how to live and breathe with its environment, what games are played in Gypsies, Polish, Serbian yard. I thus learned about the beauty of diversity and the fact that we realized it rich and seems more beautiful and more interesting...

Keywords: *special forms of work, parent-partner, an action dramatization, working with children of mixed ages, transparencies motor without drawing and writing.*

УЛОГА ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ У СОЦИЈАЛИЗАЦИЈИ МЛАДИХ

Сажетак: *Развој нових и све сложенијих друштвених структура захтевају сасвим новог човека који ће морати да буде не само свестрано образован него у исто време и социјално формирана личност. Стога би било веома битно да се у целокупном васпитно-образовном систему деловања на младе посвети посебна пажња ваннаставним активностима ради њиховог социјалног прихватања, усмеравања и формирања.*

Кључне речи: *социјализација, међуљудски односи, личност, динамичност.*

Према Клосу, постоје две веома битне компоненте данашњег света: „динамичност која је заменила стару статичност и вуче нас у право лудило преображаја“ и „велика преокретљивост и гипкост друштвених структура“ (А. Клос, 1969, 529). Пут којим млада природа треба да прође од најједноставнијих социјалних подстицаја преко случајних, неорганизованих и организованих контаката и комуникација, прихватања, свесног дружења и активног учествовања у заузимању различитих положаја, процењивања, доношења одлука о разним социјалним поступцима, веома је сложен, суптилан, дугорочан и тежак. Усмеравање младих прати подстицање, осујећивање, одбацивање и прихватање чланова групе у разним социјалним ситуацијама, као и давање похвала, награда, признања за изузетно друштвено значајне поступке. Кроз све те развојне фазе и социјалне ситуације ствара се својеврсна социјална структура личности која ће зависити од система социјалних утицаја којима је млада личност изложена. Такав систем позитивних деловања најприродније се може остварити кроз ваннаставне активности. Тако се постепено развија чврста грађа младе личности која постаје основа његовог социјалног развоја. Она се спаја, повезује и учвршћује постепено и у континуитету са социјалним додирима и комуникацијама које може да им понуди једна организована средина или, још ближе, један свеобухватним планом и програмом рада организован факултет кроз редовне и ваннаставне активности. У активном друштвеном животу млади долазе у различите социјалне положаје и играју специфичне и разноврсне улоге, што им омогућава да постепено формирају своју друштвену свест. Стицање социјалног искуства, социјалних појмова и социјалног понашања може се убрзати уколико се младима омогући задовољавајући квалитет и квантитет садржаја и социјалних ситуација у формалним и неформалним групама.

Социјално потврђивање и осамостаљивање су условљене богатим и разноврсним социјалним ситуацијама и комуникацијом младих. Веома је значајно да се у целокупном систему социјалног развоја младих обезбеди повратна информација у смислу поткрепљења и потврђивања социјалних чинова и на тај начин ће се знатно брже стварати социјална мотивација за нове и сложеније поступке у друштвеној комуникацији. Уколико се мањи број младих брже развије кроз одређени модел друштвеног понашања, снагом свог социјалног бића, они ће знатно утицати да се та дела и социјалне вредности прихвате и код осталих.

Значај ваннаставних активности младих

Ваннаставне активности представљају веома богат систем утицаја који делују тако да могу да обезбеде велики број социјалних и васпитних ситуација. Ове активности укључују младог човека у веома реалне и сложене међуљудске односе, који могу значајно утицати на развој понашања и свести, а тиме и на општи друштвени развој личности. Учешће у овим активностима утиче и на развој потреба младих за друштвеном комуникацијом и за бављењем друштвеним радом, а тиме и за конституисањем друштвеног живота младих. Приликом планирања и организовања ваннаставних активности потребно је имати у виду сву сложеност захтева које намеће савремени развој омладине. У конципирању таксономије циљева који се остварују у активностима ван наставе потребно је уважавати социјалне вредности које ће бити прихваћене у будућности, јер се једино тако могу избећи промашаји који се често јављају у систему васпитних утицаја. Битно је да се живот младих ван зидина васпитно-образовних институција прожима пријатним емоцијама и заснива на таквим односима који ће доносити много пажње, уважавања и поштовања како би се могла стварати социјално здрава, млада личност. Емоционално доживљавање комуникација, односа и вредности у активностима ван наставе чини веома значајну подлогу за развијање културе младих. Све се чешће сусрећу мишљења која указују да ће квалитетне ваннаставне активности младих у скорој будућности да постану веома значајна „рехабилитациона институција“ социјално ускраћених индивидуа.

Није значајно да се активности ван наставних обавеза само понуде младима, колико је битно да они у што већем броју учествују у њима.

Култура и уметност нису привилегија елите, него интегрални део живота сваког човека данас и у будућности. Афирмација интернационалних и националних вредности на том подручју у времену ослобођеном од наставе укључује одгајање критичког става према створеним културним и уметничким добрима, смисао за доживљавање правих вредности, али и потребу за стварањем нових. Те нове вредности у културним и уметничким делима, у техничким производима, у резултатима спорта могу имати различите домете и нове сложености. Не ваља потценити скромне напоре и

результате ширih кругова младих или старијих стваралаца јер за њих и њихову ужу средину они значе много. Најчешће организоване ваннаставне активности на вишим и високим образовним школама су: културно-уметничке манифестације, такмичење на спортским манифестацијама, ангажовање у раду органа и тела факултета, друштвено-користан рад, учешће у драмској секцији или креативној радионици, као и хуманитарне акције прикупљања средстава за децу ометену у развоју, за домове здравља, старачке домове и социјално угрожене групе, учешће у различитим облицима научноистраживачког и стручног рада на факултету, добровољан рад у локалној заједници, учешће у организацији летњих школа, радионица и конференција, као и ангажовање у раду и активностима студената са инвалидитетом. Нема тог ваннаставног подручја деловања младих где се не могу изразити права патриотска осећања, здрав интернационализам, смисао за солидарност са ужим и ширим групама људи, слобода акције и одговорност у понашању, као и стваралаштво свих нивоа. У свему наведеном треба видети прилике за негирање свих негативних облика понашања. Обухваћање омладине самоорганизованим или друштвено организованим активностима у слободном времену превентивно делује на појаве социопатолошких облика понашања, као што су: алкохолизам, наркоманија, криминалитет и слично.

Задовољавање потреба младих кроз активности ван наставе

Друштвено створене вредности су неопходни спољашњи мотиви за активност младих уопште, па тако и за ваннаставне активности. Но, оне ће добити свој пуни смисао и отворити путеве даљег стваралачког усавршавања ако се те вредности што чвршће интерполирају с битним потребама младих као унутрашњим побудама сваке акције. Не потцењујемо основне биолошке потребе (глад, жеђ, секс, покрет), јер су они рудиментарни покретачи људског понашања. Човек је цивилизацијом и културом социјализовао своје потребе и створио низ нових потреба које можемо сматрати унутрашњим побудама (мотивима) целокупне људске делатности: **мотив дружења** (љубав, прихваћеност, солидарност), **афирмације** (самопотврђивање, доминација, самосталност, успех), **борбени мотив** (критичност, самокритичност, одбрана истине и правде), **сигурносни мотив** (слобода од страха и кривице и партиципација) и **мотив радозналости** (спознаја природе, спознаја самог себе, спознаја друштвених односа). Није потребно шире говорити како у организованим спортским манифестацијама, техничким, сценским музичким, ликовним и друштвеним активностима млади могу задовољити све ове битне потребе и синдром мотива. Не треба много доказивати да стваралаштво у активностима ван наставе, стваралачко понашање и групни резултати имају пресудан утицај на све облике производног, друштвеног, културног и уметничког понашања будућих академских грађана. Активности младих се најчешће обављају у већим или мањим групама у којима се може остварити најинтензивнија социјална ин-

теграција. „Јер, не само да млади човек зависи од социјалне групе већ, што је још важније, социјална група од које он зависи предодређује у знатној мери каква ће врста човека он бити“ (Е. Б. Херлок, 266). Да би ваннаставне активности окупирале младе, значајно је и то у којој мери сваки члан партиципира на социјалном, образовном, интелектуалном и креативном плану. Ниво и интензитет социјалне партиципације умногоме зависи од тога какве су улоге додељене појединцима, које су сами одабрали, као и то са којим степеном мотивације млади обављају одређене послове и какве резултате постижу. Јер „синтеза свих тих „друштвених улога“ које је он икада играо, од рођења па до смрти, сачињава његову друштвену личност“ (Г. Олпорт, 1969, 239). Веома је важно да се управо кроз природне и непосредне услове ваннаставних активности, кроз манифестације и испољавања младих бића реализује, проверава и кали социјална „арматура“ младих, која чини основну подлогу њиховог социјалног бића.

Потребе и интересовања младих у генеричком смислу најпосредније се изражавају у структури личности и вредностима које су у њој конституисане. Развијање потреба сваке индивидуе је повезано са учењем, усвајањем и ширењем културе на што широј индивидуализираној основи. Значајно је указати да се усвајање културе као потребе не обавља само на принципу приношења већ и давања, стварања, где се свако налази у улози активног учесника и треба да тежи сталном досезању све виших резултата. Да би се остварили што бољи резултати ваннаставних активности нужно је сагледати индивидуалне и групне могућности. Да би се то остварило, потребно је искористити одговарајуће системе мотивације са доста осетљивости и емоционалне толеранције.

У остваривању развојних могућности потреба значајно је сагледати неке основне карактеристике: потребе за упражњавањем ваннаставних активности су друштвено условљене и њихов развој зависи од економских, културних, васпитно-образовних услова и околности. Могу да се реализују на неограниченом броју испољавања, у великим распонима квалитета. Активности се реализују систематски, континуирано, са релативно малим временским развојним вакуумима. Развој потреба студената зависи од диспозиција, услова, подстицаја, као и начина вођења, усмеравања и реализовања стваралачких потенцијала. Тамо где се јавља извесна резистентност у динамизирању потреба, нужно је стварати знатно више услова у смислу подстицања, вођења и усмеравања, а резултати у ваннаставним активностима највећа је потреба да су се превазишли могући отпори.

Неопходно је више радити на развијању свести о потреби учествовања у одговарајућим активностима. То се може постићи ако се подстицаји за рад буду изводили из резултата и успеха у раду, што може мотивационо деловати на проширивање културних потреба.

Анализирајући систем институционалног образовања, можемо закључити да се чине значајни напори око увођења иновација и технологије образовања. Притисак надолazeћих знања у готово свим областима духовног живота не може а да не потресе досадашње начине рада и постојећу

технологију у школама. Зато су образовне институције принуђене да стално иновирају технолошке процесе образовања. Међутим, када се ради о основним концептима друштвеног развоја и васпитања младих, центри образовања не добијају тако интензивне пресије, па је сасвим природно да у томе заостају, што условљава неприхватљиву неравнотежу у формирању опште, а посебно друштвене личности младих. Може се очекивати да ће „индустрија знања“ заједно са својим „дистрибутерима“ знатно окупирати и усмеравати живот младих не само у процесу редовног образовања већ и у доба зрелости. У поређењу са ранијим генерацијама, млади људи ће бити много више ангажовани на конзумирању образовних добара, која ће им свакодневно нудити и наметати образовна дистрибуција. Евидентно смањивање могућности активирања младих у социјалној партиципацији и друштвеном активитету образовних институција довешће до „недовољне друштвене зрелости и тенденције да се центар гравитације друштвеног живота помера ван школе“ (Т. Хусен, 1971, 346). Током извођења наставе млади имају ограничен број социјалних улога, па су често и у ономе што би могли да остваре на плану сарадње и помоћи за своје позитивне поступке изложени друштвеној одмазди, која је детерминисана системом школске дисциплине и ставовима неких професора. То много доприноси да се социјални развој, васпитање и образовање младих у знатној мери одвија у вештачким условима, на садржајима који нису адекватни духу времена и његовим тенденцијама, поступцима који не обезбеђују довољно размах људског стваралаштва, него, напротив, умањују допринос младог човека властитој изградњи и афирмацији.

Познато је да су млади постали неосетљиви на многе поступке одраслих који годинама користе веома несавршене, ригидне системе деловања којима производе напете и несносне социјалне ситуације. Неразумевање и осуђивање слободног изражавања младих бића изнуђује такве видове понашања који у датом моменту погодују ставовима и мишљењима одраслих.

Било би значајно да се пре одређења за одређене ваннаставне активности испитају жеље и могућности младих. Прелиминарно проверавање потреба, жеља и смисла за бављењем неком активношћу свело би се на реалне оквири односа између стварних способности и аспирација младих, а тиме би се смањио број покушаја и неуспеха. Многи студенти се не баве одређеним активностима и када имају времена за њих само зато што су у првим покушајима доживели веће или мање неуспехе и на тај начин створили трајну одбојност према активностима за које су имали најинтензивнија интересовања. Млади нису увек у могућности да процене властите способности, као и да дефинишу свој однос колико заиста могу да успеју у одређеној активности, зато је потребно да се младима приближе процене властитих могућности. На тај начин би се повећао број оних који би могли активно да учествују у одговарајућим активностима и заобишле многе фрустрације које прате неуспехе. Зато, развијање и неговање потреба и интересовања, како указује Богдан Суходолски, није „луksуз са становишта традиционалних форми припремања за живот, него је у правом смислу

основно питање васпитања савременог човека, питање од којег зависи његово помирење са животом, као и интензивност његовог деловања, питање од којег истовремено зависи друштвена вредност човека у условима који толико зависе од потреба и интересовања младих“.

Можемо очекивати да ће образовне институције сутрашњице користити што свестраније могућности активности у слободном времену својих студената, које својим креативним потенцијалима могу најинтензивније деловати на процес формирања личности много свестраније него што је редовна настава или неке друге активности.

Предлози реформе квалитативног аспекта на учитељским факултетима

Једнострана оријентација на образовни аспект рада у свим образовним установама привремено је ограничила њену васпитну функцију, а то се осећа у раду са младима током ваннаставних активности. Поготову је то присутно у установама средњег и високог образовања.

Ради што бољег оспособљавања студената учитељских факултета за рад са ученицима у ваннаставним активностима и слободном времену, потребно је да и ти студенти живе ефективним друштвеним, спортско-рекреативним и свестраним културно-уметничким животом за време школовања. У том смислу, факултети морају као својеврсне „практикуме“ имати добро организоване ваннаставне активности за своје студенте, повезане са средином младих у месту где делују. Успех студената у тим активностима требао би бити интегрални део процене њиховог успеха на факултету. У ту сврху учитељски факултети би требало да прошире своје „вежбаонице“ са традиционалних школа и на све установе и организације које делују у њиховом слободном времену и активностима ван наставе. У тим би реалним условима непосредног практичног рада, уз одушевљене и способне менторе из праксе као равноправне сараднике професора методике и других теоријских предмета, млади људи стицали, уз потребна знања, и практичне вештине и организацијско-радне способности.

Завршавање семинара и течајева за фолклор, хор, забавну музику, техничке активности, вођење спортско-рекреативних група, примењену уметност и слично требало би материјално омогућити свим ентузијастима, а позитивне резултате на течајевима и у раду са младима укључити у признања у оквиру перманентног стручног усавршавања професора разредне наставе.

Ефикаснија, систематичнија и трајнија друштвена и стручно-научна интервенција у подручју организовања ваннаставних активности омладине и одраслих биће могућа ако та проблематика нађе одговарајуће место и у реформама студија на учитељским факултетима и сродним институцијама. Зар не би, уз данашњу једнострану научно-образовну оријентацију, могло да нађе своје место и оспособљавање за рад у ваннаставним активностима и за рад у слободном времену? Да ли би било немогуће уз студије

једног предмета као други студијски предмет признати студенту избор једне или две слободне активности? То би значило организовати теоријску и практичну могућност таквог студирања. Можда би већ сада у оквиру 300 часова предвиђених за активну наставу на учитељским факултетима било могуће задовољити и интересе студената за ваннаставне активности и уз теоријска знања им дати и практичне и методичке основе за рад са младима у изабраним делатностима и активностима. У свом практичном аспект у рад студената не би био ограничен на планом предвиђене часове, већ би могао обухватити и активности које студенти обављају ван наставе на рекреацији, културним, техничким и друштвеним активностима.

Један од приоритетних задатака савременог формирања младе факултетски образоване генерације је како омогућити постепеност равнотеже утицаја између редовног рада, редовних часова предвиђених студијским планом и програмом на факултетима и активностима у слободном времену и ваннаставним активностима. Временско градуирање рада на студијама и активности студената ван наставе, може се остварити само у јединству супротности наведених делатности.

У подстицању и развијању стваралаштва младих потребно је стварати веће присуство осетљивости уважавања њихових стварних потреба које ће у креативном испољавању разних видова остварења да добију још веће подстицаје за богаћење, проширивање и њихово досезање до највећег нивоа креативности. Стваралачки и мотивациони капацитети младих директно ће зависити од сусретања њихових потенцијала са богатством и интензитетом активности. Кроз ваннаставне активности је потребно развити способност за надвладавање инертности, развијати унутрашње снаге које су у стању да победе све отпоре који се супротстављају личном, слободном и стваралачком истраживању.

Кроз овај рад смо настојали да укажемо на неке битне моменте у вези са потребом и могућностима усклађивања друштвеног система вредности, социјализације омладине, потреба и интереса кроз ваннаставне активности и активности у слободном времену. Нешто пажње поклонили смо и професорима разредне наставе, а много више онима који ће то тек постати, имајући у виду да су они најбројнији носиоци делатности на том подручју. Удружени са младима и свим креативним и идејно, научно и стручно усмереним субјективним снагама, заједно ће остварити ведрију садашњост и плоднију будућност овог друштва.

Литература

1. Елизабета Б. Херлок: *Развој детета*, Београд.
2. Гордон Олпорт: *Склоп и развој личности*, Београд, 1969.
3. Слободан Мрђа: *Културни живот и потребе студената у Србији*, Завод за проучавање културног развитка, Београд, 2011.

4. Драган Попадић, Срећко Михаиловић, Нада Богдановић: *Омладина Србије пред изазовима будућности*, Центар за проучавање алтернатива, Београд, 2003.
5. Прилози са симпозијума „Породица и социјализација младих“, Београд, 2002.
6. Арнолд Клаус: *Проблем јединствености и разноврсности у формирању човека*“, „Педагогија“ бр. 4, Београд, 1969.
7. Торстен Хусен: *Модел школе сутрашњице*, „Педагогија“, бр. 3, Београд, 1971.
8. Богдан Суходолски: *Три педагогије*, Београд, 1974.
9. Алекса Брковић, Драгана Бјекић, Лидија Златић: *Особине личности студената будућих учитеља*, Педагогија, часопис савеза педагошких друштава Југославије, Београд, 2001.

Amela Malicevic

THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SOCIALIZATION OF YOUTH

Abstract: *The development of new, much more complex social structures demands a completely new personality that has to be thoroughly educated but at the same time socially mature. Therefore, it would be very important that particular attention in overall educational system is paid to extracurricular activities for social recognition, guidance and development of youth.*

Keywords: *socialization, interpersonal relations, personality, dynamism.*

ИНОВАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО СОЛФЕЖ В ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ФАКУЛТЕТИ

Резюме: *Осъвременяването на педагогическите технологии за развитие на музикалния слух е актуална тенденция, която търси своето решение във всички времена. В началото на новото столетие внедряването на съвременни технически средства предоставя нови възможности за усъвършенстване квалификацията на бъдещите педагози.*

Ключови думи: *солфеж, музикален слух, информационни технически средства, програмни технически средства, компютърни програми.*

Усъвършенстването на музикалния слух винаги е било и ще остане в основата на всички системи за музикално образование. В съвременния етап обучението по Солфежът е способ за многостранно развитие на музикалните способности, чрез изкуство и творчество. Тази многопрофилна теоретико-практическа дисциплина обхваща няколко напълно самостоятелни, но взаимосвързани направления: възпитание на професионален музикален слух, изработване на певчески навици, овладяване на теория на музиката и основните музикално-изразни средства, развитие на музикално мислене. В началото на новото столетие, един от основните въпроси е **как да направим солфежът привлекателен и желан от новото поколение учащи се?**

В съвременното музикално възпитание, при подготовката на педагогически кадри, все по-голямо значение придобива внедряването на **технически средства**. Те се явяват полифункционален прием на познание, притежаващ адаптивни свойства и способности. Затова иновационните технологии се прилагат във всички сфери. В областта на солфежното обучение, чрез тях се обновяват методите за музикалнотелухово развитие, музикалното възпитание се превръща в интересна и атрактивна възможност за познание.

Поради факта, че в методическите разработки и в настоящите програми по солфеж проблемът е недостатъчно изяснен, считаме за необходимо да му се отдели специално внимание. **Целта** на настоящия доклад е да разкрие значението и необходимостта от приложение на иновационни технологии в обучението по солфеж в педагогическите факултети.

В зависимост от функциите, които ТСО изпълняват, А. Е. Дадимов - преподавател по теоретични дисциплини в Музикалния институт „Шнитке” - ги класифицира на: **информационни (ИТС) и програмирани (ПТС)**. Към първия вид се отнасят: *аудиозаписи, компакт-дискове, диктофони, слушалки и синтезатори*, към втория – *компютърни технологии*. ИТС са предназначени за еднотелуховна комуникация с обучаваните. ПТС са свързани с използване на програмирани материали, реализирани в условията на групово обучение.

Информационни технически средства за обучение

Използването на *аудиозапис* на диктовки е един от продуктивните методи в обучението по солфеж. На практика всеки обучаван разполага с *аудиосредства*: *компакт-дискове*, *диктофон* и *слушалки*, които могат да се използват за възприемане и записване на музикална диктовка и слухови упражнения. В семинарните упражнения тези дейности се провеждат един път седмично, което е съвсем недостатъчно за болшинството от обучаваните. Слуховият анализ и диктовките са едни от най-сложните аналитико-синтетични и интелектуални дейности, които са насочени към закодиране на музикална мисъл. Те се нуждаят от ежедневно, постоянно упражняване. Използването на аудиотехника ще компенсира недостатъчното време за музикалнослухово развитие.

Когато се записва диктовка от касета, преди всичко трябва да се обяви номера на нотния пример и сборника, от който е взет. Извършва се настройка и се прослушва цялостно музикалното построение. Естествено отначало се определят особеностите на музикалния език: лад, тоналност, метроритмична специфика, ладовоинтонационни опори. След кратка пауза, в която се прави коментар, се провежда записването. Музикалните диктовки, записани на аудиокасета, могат да се използват в часовете по солфеж и при самоподготовка. В клас те се прилагат в два случая; при записване на темброва диктовка и при индивидуални задачи.

Аналогично е провеждането на слухов анализ чрез аудиозапис. Могат да бъдат представени степени, интервали, акорди в лада и извън лада, последования от интервали и акорди. Съдържанието на отделните задачи трябва да се променя по трудност – освен тематично разширение, материалът се изпълнява с промяна на темпото.

Музикалните диктовки и упражненията за слухов анализ, записани на аудиокасета, обикновено са грижа на преподавателя. Освен горепосочените начини, те могат да се използват за персонализиране на обучението – с този вид дейност да се занимават един или няколко студента чрез слушалки (ако е на лице съответното оборудване), а останалите да изпълняват други задачи.

Приложението на *синтезатор* (кейборд), е друга възможност за използване на информационни технически средства. Той предлага възможности за развитие на тембров слух и усет за многогласие. Препоръчително е неговото приложение по време на упражненията и за самоподготовка.

Синтезаторът предлага в часовете по солфеж прийоми за нотно огромотяване: изпълняване на творчески задачи: избор на гласове и съпровод към дадена мелодия или бас, включително работа в режим на автоматичен съпровод (автоакомпанимент) с богатото си изразно значение; избор на фактура и инструментален аранжирмент; довършване на мелодии и цели музикални откъси; съчинения по зададени теоретични изисквания на изразни елементи, форми или жанрове; селекция на песни, включително със собствен съпровод и др.

Изброените задачи могат да бъдат предназначени за самоподготовка, на тези които разполагат със синтезатори, и по време на часовете със слушалки, което позволява индивидуализиране и диференциране на груповото обучение. Интересът се повишава и конкуренцията провокира креативност чрез въвеждате на различни ситуации.

На много синтезатори Casio има урок 3 – Step функции (3-степенно обучение). То цели овладяване на нотен текст и неговото изсвирване на клавиатурата. В първия етап звучи тонът, избран от студента и той се отразява върху виртуална клавиатура и петолиние. Обучаваният трябва да натисне съответния тон на клавиатурата. През втория етап, същият процес се повтаря, но когато се натисне грешен клавиш, верният тон не звучи, докато не се изсвири. Третия етап, който е най-труден е свързан с прозвучаване на песен с акомпанимент. Обучаваният трябва да успее да натисне верните тонове или съпроводът изчезва до следващото вярно изсвирване на мелодията.

От казаното дотук следва, че информационните техническите средства за обучение се явяват важна съставна част в уроците по солфедж. Чрез тях се активизират емоционалната реакция и инициативността на обучаваните, провокира се интерес към учебния процес. Те превръщат часовете в по-атрактивни и желани.

Програмирани технически средства

Програмираното обучение датира от началото на 20-те години на XX-ти век. То става обект на изследване най-напред на Запад и много по-късно - в Русия. В Новосибирската държавна консерватория „Глинка” през 1963 г. е открит първия отдел за компютризация на музикалното образование. Направени са проучвания в различни области: педагогически аспекти - за използване на компютри в музикалното образование; компютрите, като изследователско съоръжение; разработка на хардуер и софтуер; психологически аспекти за използване на кампютъра при музикалното образование и др.

В наши дни *компютърните технологии и мултимедията* придобиват все по-голямо значение. Това е най-актуалната тенденция в обучението по Теория на музиката и солфедж.

Една от най-ранните програми за обучение по солфедж е „Play It By Ear” (Изсвири го по слух), която включва голямо разнообразие от упражнения за слухов анализ. В настоящето, все по-голямо приложение придобиват: „Finale”, „Sybelius”, „Revue”, „Creative”, „Pro Tools”, „All that chords”, „Muse” („Муза”), „Muk” („Мук”), „Клавиатура”, „Височина”, „Ритъм”, „Диктовка”, „Четене на ноти” и други. Те могат да направят чудеса. Тук не говорим за програмиране на музика на никакви компютърни езици и скриптове, а за виртуални, музикални, интерактивни среди, в които студентите не само се обучават, а и изграждат умения за самоподготовка и креативност.

Като начало, във връзка с теоретичната подготовка трябва да се обърне внимание на компютърния нотопис. Съществуват нотописни програми, в които са вградени много сполучливи алгоритми, съдържащи в себе си резултата от огромния труд на редица музикални теоретици, композитори и музиковеци през вековете до наши дни. Те разполагат с високо развита научна база, очертаваща пътя към овладяване на закономерностите в организацията на звуковия материал и създаващи възможност за стабилна теоретична подготовка. Работата върху музикален текст включва три етапа: първоначално записване, корекция и редактиране.

Други компютърни програми са насочени към:

- опознаване на клавиатурата на пиано и умения да се намери на нея мелодия, записана на петолинии, или символично;
- формиране на представи за звукова височина, съпроводено с намиране на съответния тон на клавиатурата;
- запознаване с нотните стойности, техните трайности, след което се разпознават и възпроизвеждат прости ритмични модели;
- придобиване на ноточетивна техника, чрез изпълнение на нотен текст в определено темпо;
- предложени за слухово нотиране са фрагменти от мелодии, което може да се осъществи цялостно, на части или на фрази;
- музикален редактор, осъществяващ процеси на модификация и преобразуване на музикалния текст;
- нотация за създаване на MIDI – музика и др.

С помощта на компютърните технологии и мултимедията се диференцират прийоми за композиране, аранжиране, оркестриране, подчинени на различни правила, в зависимост от жанровото разнообразие. И не на последно място е наборът от виртуални музикални инструменти, организирани по групи, създаващи реална представа за звуците в природата, самостоятелно и обединени в ансамблов звучене, които разкриват неподозирани темброви съчетания.

Освен за горепосочените цели, компютърните технологии и мултимедията могат да се използват за стимулиране на музикално-слуховите представи за разнообразни ладови структури, интервали – прости и съставни, мелодични и хармонични, акорди – тризвучия, четиризвучия, наонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди, квинтдецимакорди, акорди с прибавени или пропуснати степени и други елементи на музикалната изразност. В самите интерфейси на програмите са показани едновременно нотни петолинии и пиано-клавиатура, върху които може да се изсвири на мидиконтролер мелодия или акорд и това да се изпише на петолинието. Възможно е и обратното – това, което се отрази на петолинието, да се маркира с някакъв цвят върху виртуалното пиано и същевременно то да прозвучи. Може да се посочи строежът на даден лад или акорд, изписан с буквено означение и цифри, и то да се просвири автоматично от програмата с определен тембър, като в същото време се изписва на петолинието това, което прозвучава и се регистрира с друг цвят на съответния клавиш на виртуалното пиано.

Чрез нотописните програми може да се диктуват едногласни, двугласни, тригласни и четиригласни диктовки, като всеки глас може да се оцвети темброво, за да се диференцира, чува и асимилира по-лесно. Може да се забавя и забързва темпото, както и да се използва стъпково свирене (атлибитум).

Особено ефективно е, когато определена група или студент възпроизвеждат вокално някаква партия от двуглас, триглас или четириглас, а останалите гласове звучат чрез програмата. По този начин, гледайки и слушайки партитурата, студентите ще осъзнаят по-лесно партията, която пеят в общото звучене и вертикалния разрез на фактурата, във всеки един момент по време на пеенето - визуално и слухово. Така използването на компютърни технологии и мултимедия в часовете по Теория на музиката и солфеж оптимизира учебния процес.

Предимството на такова обучение откриваме в наличие на активност в работата на всеки студент. Тази активност се поддържа постоянно, тъй като обучаваният самостоятелно осмисля материала и прилага придобитите знания при изпълнение на образователни задачи.

Използването на програмирани технически средства за обучение не намалява ролята на преподавателя, неговата отговорност за хода и резултатите от обучението. Напротив - неговото значение се увеличава, дори той трябва да решава по-сложни методически въпроси, да вниква по-дълбоко в психиката на обучаваните, анализирайки причините за трудностите при овладяване на учебния материал и да взема решения за тяхното преодоляване. Педагогът трябва в компресирано време да разкрие основните теоретични принципи и концепции, както и да предостави необходимите методически съвети за самостоятелна работа с програмни материали. Умението на педагога-музикант да използва иновативни технологии в своята професия, очевидно е съвършено необходимо.

В този ред на мисли ще обобщим:

- Тенденцията за *осъвременяване и усъвършенстване квалификацията* на младите специалисти е многостранен и сложен процес, продиктуван от динамичните изменения в художествените явления.

- Новата епоха изисква многостранна *променливост и гъвкавост на преподаване*. В условията на формиране на ново информационно пространство, в сферата на образованието, традиционните системи за обучение трябва да се преобразяват. Необходимо е перманентно оптимизиране на образователните стратегии за да може обучението да отговаря на новите тенденции в музикалното изкуство.

- Във всички форми на образователната дейност трябва *да се използват иновационни технологии*. Активността на познавателната дейност, като основен дидактически принцип на обучение, се изразява в отразително-преобразуващо отношение към учебния материал.

- Усъвършенстването на преподавателската дейност в педагогическите факултети е свързано с *изграждане на нова техническа база* – оборудване на специални кабинети, които да разполагат с необходимите ТСО.

Разбира се, в рамките на неголям доклад, е невъзможно да се разгледа подробно поставеният въпрос. Все пак показахме, че в съвременната

система за професионално музикално възпитание, проблемът за използване на технически средства в обучението по солфедж е достатъчно сериозен, постоянно изисква своето решение, за което са необходими съвместни координирани усилия на преподаватели и методисти.

Използвана литература

1. Галямова, Н. Н. „Современные тенденции преподавания сольфеджио в XXI веке”, сб. с материалами Международной научно-практической конференции: „Современное сольфеджио”, М. 2012 г.
2. Герасимов Алексей. Сольфеджио – психотехника музыкального слуха, М. 1999
3. Заболотская, Ирина Владимовна. Новые информационные технологии в музыкальном образовании, автореферат, Санк-Петербург, 2000
4. Карасева, М., „Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха, М. 1999
5. Свитовой-Самара, Т. В. Современные технологии и методики. Материалы Международной дистанционной научно-практической конференции „Современные технологии и методики профессионального музыкального образования”, СамЛюксПринт, 2011 – 226 стр.
6. Трета международна научно-практическа конференция „Иновации и съвременни технологии в системата на образованието, под редакцията на: Барберян, Ася Суреновна, Сидоров Сергей Владимирович, Дорошина Илона Геннадьевна, Прага 2013

Doc. D-r Nina Nacheva

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SOLFEGGIO CLASS IN FACULTY OF PEDAGOGICS

Abstract: *The modernization of pedagogical technology for the development of musical hearing is actual trend that seek its resolve in all times. At the beginning of the new century, the deployment of advanced technical tools provide new opportunities for improving qualification of the future pedagogues.*

Keywords: *musical theory, musical hearing, information technical equipment, software technical means, computers programs.*

Проф. д-р Лупчо КЕБЕРЕЕСКИ
Педагошки факултет, Битола, Македонија
Доц. д-р Јасмина СТАРЦ
ВШУП, Ново Место, Словенија

УЛОГИ НА НАСТАВНИКОТ ВО ТРЕТМАНОТ НА НАДАРЕНИ И ТАЛЕНТИРАНИ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

Резиме: *Ако се обидете да го направите систематизација на основните концепти и феномени во образовните теорија и пракса во однос на важноста, приоритет и сложеноста ќе треба да се согласат дека овие се: настава, наставник, студент, образовна технологија, и други.*

Настава како многу динамичен и сложен процес и систем на односи и комуникација измеѓу наставниците и учениците во нивниот социјален и историски контекст на континуирано се настојува да се израмни измеѓу стари и нови, традиционалните и современите.

Како резултат на комплексноста и мулти-димензионален интерактивна условеност на педагошко-психолошки феномени се случуваат повеќе различни теоретски ориентации, класификација и тренд. Целта на оваа студија беше да ги сензибилизира релевантни фактори во Република Македонија, потребата да се имаат педагошка и психолошка димензија, а тоа е вртење, физиономирање и редизајнирање на тековната улогата на наставникот во третманот на надарените и талентираниите во нови модерни услови.

Во фокусот на интерес на оваа работа е наставник, неговата улога, функции и други специфични карактеристики што го прави оваа професија во однос на надарените и талентираниите деца.

Последиците од екстремните работа се актуелизација и афирмирање на ставот дека наставниот кадар претставува клучен и незаменлив фактор е исклучително важно во процесот на откривање и работа со надарените и талентираниите во наставата и образованието во целина.

Клучеви зборови: *талант, улоги, карактеристики.*

Вовед

Современите трендови кога се има предвид улогата на ученикот во образовниот процес незапирливо одат во насока на промена на улогата и позицијата на наставникоу. Се повеќе се бара наставникот да се ослободи од досегашната преобладавајќа позиција во наставата. Препознавањето на надарените ученици во училиштето е едно од најзначајните прашања заради две причини. Првата се однесува на тоа дека препознавањето е иницијална состојба од која зависи дали надарените ученици ќе бидат или не под лупата на наставниците во

училишната средина, кои во крајна линија ќе бидат “виновници” за нивното (не) развивање. Втората, се однесува на тоа каква е сензорната способност и подготвеност на училишната средина да ги забележи знаците или сигналите кои се индикатори на надареноста, да ги почувствува вистинските потреби на надарените и уште повеќе адекватно на нив да одговори.

Зошто наставникот? Поставувањето на наставникот во фокусот на овој труд е мотивиран од неколку теоретски и практични потреби и причини. Тоа се:

- наставникот е најважен и неизбежен субјект во педагошкиот мозаикот и е може да се каже најодговорен за ефикасна реализација и оствување на целите на наставата;
- наставник е тој кој може да го планира, организира, реализира и динамизира целокупниот методско-дидактички процес;
- преголема субјективизација во трансферирање на знаењето во васпитно-образовниот процес;
- тој се уште е основен и доминантен медијатор помеѓу знаењето и ученикот во наставата;
- наставник са своите стручни и персонални карактеристики е тој кој ги контролира интеракциски односи и ситуации во паралелката и влијае за развивање на позитивни социометриски релации;
- од неговиот субјективен психолошки баланс зависи содржинска и организациона артикулација, динамика на наставниот час како и целокупната креација на наставата;
- зголемената персонификација на неговата улога влијае на формирање и изградување на личните особини и карактеристики на учениците;
- целокупната образовна технологија како и останатите детерминанти на наставниот процес остануваат неважни доколку наставникот со својот стручен, персонален и мотивациски склоп е надвор од таа педагошка композиција.

Поткрепата на овие констатации произлегува од развојните модели и сознанието за развој на надареноста, според кои без активно организирана, мотивирана и интензивна грижа на средината нема успешен развој на надарените.

Затоа наставникот е поставен во ситуација постепено да ја менува својата доминантна позиција на трансферирање на програмска фактографија, при тоа се повеќе преземајќи улога на *“програмер, организатор, исражувач, ментор, водител, советник, насочувач, градител на кооперативни односи, планер, проценувач, режисер и други слични улоги*. Колку од овие улоги ќе бидат интернализирани од страна на наставникот толку тој ќе има лик на современ и посакуван тип на наставник на новото училиште

Улоги на наставникот во третманот на надарените и талентираниите

Третирањето на надарените ученици во училиштето, т.е. во воспитно образовниот процес не би било можно да го набљудуваме независно од улогите на наставникот.

Уште повеќе улогата на наставникот се акцентира во третманот на надарените ученици ако се има предвид претпоставката дека ни најпрецизно стручно и оперативно изготвени програми за работа со надарените, не би било можно да се активираат и реализираат, ако се занемарат овие улоги. Во литературата која ја објаснува улогата и позицијата на наставникот како носител на работата со надарените ученици, се наведуваат неколку негови улоги:

1. *Наставникот - создавач на атмосфера погодна за развој на надареноста;*
2. *Наставникот - родител;*
3. *Наставникот - едукатор;*
4. *Наставникот - ментор.*

Пред преземањето на овие улоги или во фазата на нивното реализирање, кај наставникот ќе се јават прашања на кои се обидува да бара одговор сам или од стручните лица, како што се:

Наставникот создавач на атмосфера погодна за развој на надареноста

Една значајна улога која ја има наставникот во воспитно-образовниот процес е создавање атмосфера која поволно влијае т.е. го стимулира развојот на надареноста. Тој во реализацијата на наставната програма, а особено во активностите кои се однесуваат на едукацијата на надарените ученици, директно или индиректно создава атмосфера, која поволно или неповолно влијае на развојот на надареноста.

Во воспитно-образовната практика се издвојуваат повеќе елементи, кои неповолно влијаат за самиот развој на надареноста, а тоа се: неинтересна настава, настава под нивото и способностите на надарените, по секоја цена трка за оценка, почесто слушање отколку давање одговори и други. Други карактеристики на наставната атмосфера кои негативно се одразуваат врз надарениот ученик, се: наградување за учење напамет т.е. верно репродуцирање на материјалот и нетолеранција кон отстапувањето од широко прифатеното мислење или начин на мислење.

Квалитативно подобрување на атмосферата ќе се постигне, ако наставникот со своите способности, знаења и умеења како и со неговото искуство е целосно насочен кон постигнување на таа цел. Создавањето поволна атмосфера од страна на наставникот, значи и создавање чувство кај ученикот неговиот развој е зависен и од потенцијалните способности и на наставникот.

Наставникот-родител

Поставувањето на наставникот како родител кон надарените ученици е една битна претпоставка, која во иднина дава можности да се воспостави неопходната емоционална врска помеѓу наставникот и ученикот. Тоа всушност, значи преземање на одредени активности од страна на наставникот, кои спаѓаат во доменот на родителските обврски уште во раниот развоен период. Ова особено се однесува на забележувањето на сигналите за одреден вид и степен на надареност и понатамошно стимулирање кое го прави родителот по нивното забележувањето.

Оваа улога на наставникот придонесува да се создадат емоционални, социјални и мотивациски претпоставки кои се значајни за процесот на препознавање, идентификација и следење на развојот на надарените.

Во рамките на оваа улога наставникот сигурно, ќе се судри со одредени практични проблеми кои можат да се набљудуваат од три аспекти. Првиот аспект се однесува на тоа колку училиштето и климата во него го стимулира егзистирањето на овие ученици. Вториот аспект се однесува на тоа дали и колку родителите се подготвени за соработка со наставникот, почитувајќи ги неговите сугестии и искуства во работата со надареното дете. Третиот аспект се однесува на тоа колку наставникот е подготвен да ја преземе таквата улога и со колкав степен на успешност неа ја извршува.

Но, и покрај ваквите претпоставки, за да се реализира оваа улога на наставникот особено значајно е тоа колку родителите се мотивирани и оспособени да го препознаат надареното однесување и да воспостават адекватна соработка со наставникот.

Наставникот- едукатор

Оваа улога на наставникот е повеќе ориентирана кон образованието на надарените и за неа е карактеристично што почнува интензивно да се реализира тогаш кога од стручњациите ќе се добие потврда за степенот и видот на надареност. Во овој случај, како што наведува Обрадовиќ, наставникот ја реализира работата со надарените ученици по некоја однапред испланирана програма што *ја составил сам, учествувал во нејзино составување или само ја применува.*

Поголема ефикасност на оваа улога ќе се постигне, ако наставникот сам или со помош на стручни лица ја изработува програмата во која треба да се вградени специфични потреби и интереси на ученикот. Во реализација на програмата за работа со надарените ученици неопходно е наставникот што повеќе да ја индивидуализира на-

ставната работа. Тоа може да го направи со "избор на методи и форми на работа со кои се почитува индивидуалноста на секој ученик и се создаваат соодветни наставни и други услови за негово оптимално и севкупно развивање." Покрај тоа, во наставата е неопходно повеќе да се обрати внимание и на развивање на општите карактеристики и потреби на надарениот ученик, како што се: стекнување на широка база на знаење, поттикнување и развивање на емоционално-креативниот склоп, поттикнување на мотивацијата, развивање на вештината за логичко и дивергентно мислење, вештината на собирање и користење податоци, изразувањето на резултатите од творечкиот процес и др. Исто така, за наставникот е значајно, при индивидуализирање на наставата таа да содржи" такво планирање, организирање и реализирање на секојдневните часови и на вкупната воспитно - образовна дејност која ќе ги почитува интересите, потребите и можностите на учениците, со што би се развиле нивните способности и ќе им обезбеди услови за нивно творечко вклучување во наставниот процес". Образовните програми за надарените ученици, со исклучок на специјалните училишта и програмите за талентираниите за уметностите, повеќе се насочени кон развој на интелектуалниот и когнитивниот сегмент на надареноста.

Во извршувањето на оваа улога, пред се треба да дојде до израз стручноста на наставникот во потесната област во која треба постојано да ги следи новите сознанија и достигнувањата. При изработката на програмите треба да се настојува да бидат присутни следните компоненти: стручно - методолошка заснованост, интердисциплинарна соработка во нивното изготвување, институционална обврска за нејзината реализација, флексибилност на содржина.

Наставникот - едукатор, во креирањето на наставната работа треба да ги има предвид следните сознанија кои можат да имаат позитивно влијание врз развојот на надареноста: 1. Потребна е многу мала поддршка во работата со овие ученици за да се постигне голем ефект, 2. Да врши честа проверка на сопствената активност во работата со надарените ученици, 3. Да настојува да го промени сопствениот стил на работа кога за тоа ќе се почувствува потреба, 4. Да врши мали промени во педагошка смисла во училиницата со што може да придонесе да се подигнат стандардните барања за сите ученици."Овие претходни сугестии во голема мера се однесуваат на потребата наставниците постојано да се навраќаат на преиспитување на своите постапки на однесување со надарените ученици.

Наставникот-ментор

Улогата на наставникот - ментор се чувствува како неопходност во работата со надарените ученици. Неговата основна задача е да го води надарениот ученик во совладување на сè посложени вештини и во усвојување на сè поапстрактни облици на репрезентирање

на знаењето. Така се постигнува сè поголемо чувство за успешност кај учениците и се придонесува да се постигне поголема внатрешна мотивација. Истовремено, квалитетниот наставник-ментор го обезбедува развојот на независноста на надарениот адолесцент и го подготвува за самостојна творечка работа. Менторската улога на наставникот во процесот на образование на надарените ученици ги компензира слабостите на фронталниот пристап, кој за сега доминира во наставата. Наставникот во улога на ментор е во можност да го следи, контролира и поддржува емотивниот развој, а особено има можност да влијае на поттикнувањето и развојот на внатрешна мотивација на учениците.

И покрај тоа што претходните улоги содржат заеднички елементи и меѓусебно се испреплетуваат, сепак секоја од нив има свои специфичности и ограничувања. Сигурно, е дека ни една од овие улоги во третирање на надарените ученици не можеме да ја набљудуваме изолирано една од друга. Но сепак, специфичностите по кои би се препознавале улогите на наставникот се: наставникот - креатор да создава атмосфера која поволно влијае врз развојот на надареноста, да не го спречува јавувањето на надареноста и да ги стимулира манифестните облици на надареност. За наставникот--родител е карактеристично тој да ја одржи топлата емоционална клима на семејството која го поддржува интересот на детето за одделни подрачја, да го компензира хендикепот на децата одгледувани во семејствата кои не ги задоволуваат нивните потреби од педагошко-психолошки аспект. Наставникот-едукатор доминантно ја игра улогата на личност која поставува широка база на знаења и ги мотивира учениците. На крајот, наставникот - ментор кај учениците изградува специфични бази на знаење и специфични видови на мотивација.

Каков наставник им треба на надарените и талентираниите?

Со цел да одговориме на ова прашање практичарите, односно оние кои работат со надарените деца ќе не упатат овој одговор да го побараме кај самите надарени деца. Ако тоа го направим, сигурно ќе бидеме поблиску до листата на посакувани особини на наставникот, бидејќи таа произлегува од оние кои најсуптилно можат да ги определат особините тие најдобро и најоргинално ги чувствуваат и опишуваат. За таа цел ќе се послужиме со резултатите на истражувањето на (Георге, 1995) на поставеното прашање на надарените децаг ***Што очекувате од добриот наставник***. Во продолжение ќе истанеме некои одговори на учениците: да одржува дисциплина, да има слисла за хумор, да е грижлив, да покажува симпатија кога им е тешко, да знае да го објасни проблемот, да нема миленици, да не охрабрува во учењето, добро да изгледа, да овозможува разновидност во лекциите, учењето да го направи полесно, работите да ги сфаќа и од детска точка на гледање.

Saunders J. (1986) упатува на особини кои треба да ги има наставникот кој би работел со надарените и талентирани деца. Тоа се: да има добро здравје и многу енергија, искажува и ја цени креативноста и оригиналноста, има смисла за хумор, цврст е али е прилагодлив, способен е да ја сфати и допушти двосмисленоста и неодреденоста, насочен е кон она што децата можат, а не неможат, допушта јавување на нови идеи, искажува интелектуална љубопитност, има многу знаење и искуство од теоријата и праксата за работа со надарените, внимателно го следи однесувањето на децата, има јасна филозофија за воспитувањето на децата, трпелив е и отворен за сугестии. Анализирајќи ги очекувањата на особините во двете листи може да се каже дека постои совпаѓање, а она што е посебно за истакнување е тоа да надарените деца интуитивно *знаат што им треба*.

Кои особини ги треба да ги поседува наставникот?

Познато е дека наставникот може::

- најдолго и целосно да го следи надарениот ученик;
- да го насочува и поддржува неговиот развојот;
- да го мотивира или демотивира;
- да го унапредува и стагнира неговиот развој;
- да го стимулира развојот на неговата потенцијална надареност.

При тоа, сигурно, тој си го поставува прашањето: *Дали моите особини се адекватени и ги задоволуваат потребите и интересите на надарените ученици? Зошто?* проблемите со кои се соочуваат надарените ученици се: "несаканите особини на личноста на наставникот, како што се: *емоционалната нерамнотежа, интелектуалната инфериорност, тенденцијата за доминација, авторитарното однесување и неприлагоденоста на наставните планови на нивните способности, така што учениците не можат да ги развијат своите способности до оптимални граници*. Но, сигурно има потреба да наведеме како некои автори ги резимираат гледиштата за одговор на ова прашање. Така Дејвис (N. Davis 1954) ги наведува следните квалитети: демократски ставови за соработка, љубезност и разбирање за поединците, трпение, широк опсег на интереси, прикладна лична надворешност и однесување, чесност и праведност, смисла за хумор, добра природа и конзистентно однесување, интерес за проблемите на луѓето, флексибилност, користење на признанија и пофалби, необична вештина во подучување на надарени поединци.

Од претходно наведените особини ќе ги издвоиме оние кои во воспитно-образовната работа со надарените ученици се од особено значење. Тоа се: вештината на наставникот да го усогласи својот стил

на подучување со карактеристиките и потребите на овие ученици, вештина за примена на разновидни мотивациски постапки со кои се поддржува нивниот развој.

Еден друг автор, Галагер (Galaher 1976) ги наведува следните карактеристики: добро здравје и телесна супериорност, сестраност на интересите, креативност и оригиналност, натпросечна вештина за подучување на другите, вклученост во својата околина, јасна и доследна филозофија на воспитувањето, познавање на теоријата на учењето, одлична смисла за хумор и огромна физичка енергија.

Авторот Витмоз (J. Whitmoze 1980) ги опишал учителите на надарените како лица кои ги обликуваат особините и животниот стил на ученикот, го поттикнуваат ученикот да мисли на повисоко ниво, го стимулираат интересот и независноста на намерата, ја разбираат потребата за флексибилност и наоѓаат задоволство во енергичните и истражувачки умови на надарените ученици. Според овој автор, наставникот кој треба да работи со надарените ученици, покрај другите особини, треба да наоѓа задоволство во енергијата на овие ученици кои постојано ја истражуваат околината околу себе.

Линдзи (M. Lindseu 1980) врз основа на емпијските сознанија смета дека успешни наставници во работата со надарените се оние кои се разбираат и прифаќаат себеси, имаат извонредна јачина на егото, сензитивни се спрема другите, поседуваат натпросечни интелектуални интереси и одговорни се за сопственото однесување и неговите последици. Овој автор ги истакнува натпросечните интелектуални интереси на наставникот како особено значајна особина.

Шмит и Гелбрајт (C.C. Shmitz & J. Gelbraith (1985) ги истакнуваат смислата за хумор, јасните поими за себе и позитивните ставови кон континуираното самообразование, одредни дидактички вештини, флексибилност во примената на широк круг методи на подучување, соодветни вештини на комуникација кои вклучуваат набљудување, интуиција, говорни вештини, вештини во писмено изразување, вештина за групно водење, советување и сл. Овие двајца автори ставаат посебен акцент на социјалните способности на наставникот, на неговите комуникациски вештини со учениците.

Од предходните листи кои се однесуваат на карактеристики на наставниците кои работат со надарените ученици, можат да се издвојат карактеристичните кои се доминантни и присутни кај повеќето автори. Секоја од предходно наведените особини би требало да биде застапена на едно задоволително ниво кај наставникот за да ги задоволат барањата кои произлегуваат од специфичната природа и карактеристики на надарените ученици. Тие особини се однесуваат на физичката, интелектуалната, социјалната, емоционалната и конативната димензија.

Заклучок

Од теоретските и емпириските согледувања на проблатиката која се однесува на улогите и карактеристики на наставникот кој треба да работи со надарените и талентирани во вид на заклучни констатации ќе ги наведеме истражувањата кои се однесуваат на карактеристиките на наставниците.

Од испитувањето на Браша (Brasha) и Торенс (Torence) кои се однесуваат на односот на наставниците кон надарените можат да се истакнат следните нивни карактеристики:

1 . *Наставниците треба да се грижат за своите ученици.* Не е важно да се со висока интелигенција, туку да се многу заинтересирани за нив, да им помагаат и да ги водат.

2. *Наставниците треба да бидат почитувани.* Подобро е да се признае грешка, отколку да се прикаже непогрешлив стручњак.

3. *Наставниците не би требало да бидат строги,* и покрај тоа што цврстината се уште се смета како важна особина , зошто поимите "крути, тврди дисциплински мерки" , " мирно одделение" се поодамна отфрлени.

4. *Наставниците треба да им веруваат на своите ученици во нивните способности и во тоа што го работат.*

Исто така, наставниците треба да ги ослободуваат овие ученици од разни етикети и комплекси, кои како искуство ги носат од семејството, а се товар во воспоставување соодветна емоционална врска со наставникот или учениците кои се неопходни за нивниот понатамошен развој.

Имајќи ги предвид специфичните едукативни потреби на надарените, Фриман (Freeman,) наведува дека наставникот треба да го знае следното: **"на надарените ученици потребен им е постојан предизвик, потребни им се посебни услови за работа, заради нивното високо ниво на аспирација и цели, имаат потреба од поддршка, зашто лесно можат да станат просечни."** За поттикнување на креативниот талент кај надарените ученици Торенс (според Обрадовиќ) ги предлага следните принципи и начини на однесување на наставниот и дружниот стручен кадар во училиштето:

– *Однесување кое значи поддржување на необичните прашања.* Да им се каже на децата тоа што не можат да го научат. Возрасните често заради различни објективни и субјективни причини и го избегнуваат или спречуваат поставувањето и давањето на одговор на необични прашања.

– *Почитување на необични идеи.* Овој принцип повеќе ја нагласува потребата да се стимулираат необични и оригинални идеи. Тоа значи, да се дозволи да се изразат нивните внатрешни чувства кои како идеи се јавуваат пред наставникот , пред учениците или пак се " носат" од дома.

– *Да им се покаже дека нивните нови идеи имаат вредност.* Почитувањето на нивните прашања и идеи ја стимулира продукцијата на нови идеи кои во дадени услови ќе бидат употребливи.

– *Давање можност за самоиницијативно учење и искажување доверба за таквата работа .* Овој принцип повеќе ја нагласува потребата кај овие ученици да се поддржи самоиницијативноста во однос на стекнувањето на знаења и чувството на самодоверба во тоа што го работат.

– *Обезбедување период на работа или учење кога не се проценува или оценува.*

Зошто е тоа важно? Понекогаш, овие ученици "оценката можат да ја доживеат како нешто што ги депримира, дестимулира, селектира и диференцира, кое може да доведе до појава на страв и анксиозност или други негативни облици на реагирање или доживување, кои можат да станат доминантни пред часот, за време или по него." Тоа може да се случи особено кога оценката е различна од неговата самоперцепција и вложуваат труд, во одржување на неговиот епитет.

Литература

1. Arnaudova, V., M, Ilieva., L, Kevereski. (2001): *The treatment or gifted and talented in the Republic of Macedonia*, International Conference proceedings, Rovinj Croatia, Edited by Jasna Cvetkovic Lay, Zagreb
2. George, D.: (1997) *Nadarjeni otrok kot izziv*, Zavod RS za solstvo, Ljubljana
3. George, W.C., Cohn S.J. & Stanly, L.C. (Eds.) (1997) : *Educating the gifted: Acceleration and enrichment*, Baltimore, Johns Hopkins University.
4. Gross, M. (1984). *Acceleration of gifted and talented children in Australia*. South Australian Association for Gifted and Talented Children Newsletter
5. Gross, M. (1995) . *Current research on the acceleration of gifted and talented students*. Address to the meeting of the NSW Chapter of the Australian College of Education .29th November ,1994. Monograph No 23. Australia
6. Eyre, Deborah. (1997): *Support of learning*, A journal of the National Association for Special Educational Needs, London
7. Ilieva, M. & L, Kevereski. (2000): *Mental Models for Gifted and Talented Children in the Republic of Macedonia*, Abstracts of the Papers Submitted to the Conferences, Edited by Laszlo Balogh & Laszlo Toth, Debrecen
8. Kevereski, L. (2000): *Како да ги препознаеме надарените и талентираниите ученици*, НИРО Просветен работник, Скопје
9. Кеверески, Л., Николоска, Н., (2007) *Каков наставник име треба на надарените и талентираниите*, Киро Дандаро, Битола,
10. Freeman, J. (2000): *Gifted Children: the Evidence*, *The Psychology of education Review*, No. 24;

- 11.Freeman, J. (2002): *Scientific Thinking in Gifted Children*, Proceedings of the NATo Advanced Research Workshop on Science Education: Talent recruitment and Public Understanding, Budapest, Hungary;
- 12.Ferbezer, (2000) : *Nadarenost*, Visa skola za obrazovanje vaspitaca, Vrsac.

Ljupco Kevereski, Ph.D.
Jasmina Strac, Ph.D.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE TREATMENT OF THE GIFTED AND TALENTED IN THE PROCES OF TEACHING

Abstract: *If you try to do systematization the basic concepts and phenomena in pedagogical theory and practice in terms of knowledge, complexity and priority would have to agree that it is : teaching, teacher, student, and educational technology. Teaching as didactic complex process and system of relationships and communication between teacher and student in their socio - historical context continually striving to catch up between old and new, traditional and modern. As score their complex and multidimensional and interactive character of these pedagogical-psychological phenomena occur array of divergent theoretical orientations, classifications and trends. The purpose of this paper is to sensitized relevant factors in R. Macedonia necessity which has pedagogical- psychological dimension, that is twist, creation, redesign and the role of the teacher in the treatment of gifted and talented in the new modern conditions. In focus of interest in this paper is teacher or his roles, features and other details that brings the profession in relation to gifted and talented children. Ultimate consequences in labor to actualize and affirm the view that teachers represent a key and irreplaceable factor that is extremely important to detect and work with gifted and talented education.*

Keywords: *talent, talents, roles, features.*

М-р Ѓорѓи ЗИМБАКОВ
Педагошки факултет, Скопје, Македонија

ПРИДОНЕСОТ НА УЧИЛИШТЕТО, НАСТАВНИЦИТЕ И НАСТАВНИТЕ СОДРЖИНИ ВО ЕДУКАЦИЈА ЗА ЖИВОТНАТА СРЕДИНА

Резиме: *И покрај ограниченоста на ресурсите, сиромаштијата и развојните проблеми, определеност на Република Македонија за влез во европските и другите асоцијации треба да биде главниот двигател на процесот на интензификацијата на ЕЕ (Еколошката Едукација). Се чувствува потреба од стручно, амбициозно, системско и континуирано планирање, припрема и организација на ЕЕ во државата.*

Училиштето неможе да биде единствено место каде се стекнуваат знаења, умеења и навики кога е во прашање однесувањето во животната средина. Потребата од складно делување на училиштата и пошироката општествена заедница е поголема од кога и да било. Затоа нашите настојувања треба да бидат насочени кон трансформацијата на целата република кон една силна едукативна заедница.

Клучни зборови: *воспитание, образование, животна средина, еколошка едукација, наставни и вон наставни активности.*

Изградбата на воспитно-образовен систем што ќе биде во состојба да ги реализира целите и задачите на воспитувањето за средината е сложен и комплициран процес и неминовно ја наметнува потребата од вклучување на целиот систем во реформата. Тоа го прави процесот на реформа долготраен и комплициран. Но, само доколку се имаат во предвид сите фактори и претпоставки може да се постигнат саканите лични, индивидуални и колективни општествени цели и задачи од подрачјето на воспитувањето за средината. Кога станува збор за целите и задачите на воспитувањето за средината интересно е дека тие престануваат да бидат исклучиво самоиндивидуални или самоколективни, општествени. Целите и задачите на воспитувањето за средината се индивидуални, општествени а во исто време и природни.

Различните чинители се појдовните моменти од кои ќе треба да се започне и преку кои ќе треба да се реализира реформата на воспитно-образовниот процес, доколку се сака тој да одговори на потребите за реализирање на воспитувањето за средината. Во таа насока голема улога и значење имаат училиштата како специјализирани институции за воспитно-образовно дејствување, во тие рамки и за воспитување за средината. И на самите училишта мораме да гледаме како на системи во кои што се издиференцирани повеќе значајни чинители. Училиштето како склоп на взаемно поврзани и условени претпоставки беше предмет и на нашата анализа.

1. Материјалната основа како претпоставка

Сумирајќи ги резултатите, мошне често, и се повеќе се среќева констатацијата дека не се „лошите идеи“ причина за неуспесите во реформите. Причините што најчесто се посочуваат се технолошката и материјалната основа што не биле во состојба да ги следат донесените нормативи. Науката уште одамна укажала на материјалната основа на воспитно- образовната дејност како значајна компонента, предуслов и фактор што обезбедува соодветен квалитет на воспитно образовната дејност.

На значајноста што ја има материјалната основа за реализацијата на воспитно - образовната дејност укажал во свое време и Жан Пијаже (*Jean Piaget*).

Пручувајќи го човековиот развој Пијаже ја согледал улогата и значењето на физичката средина во севкупниот психофизички развој на човекот. Според Пијаже, развојот се одвива преку процесот на вообличување, т.н. создавање поими. Шемите преку кои што се одвива создавањето поими, според авторот се во врска со физичките, општествените и културните предмети. Оттаму се зборува за втемеленост на конкретното во сознанието, во создавањето на поимите, дури и на возраст кога кај воспитаникот е развиено и апстрактното мислење. Ова сознание, како и сознанијата на науката за средината, се причини повеќе поради кои ќе мораме да зборуваме за материјалната основа на воспитно - образовната работа како неопходност и значаен чинител во воспитната работа воопшто, а во тие рамки и на воспитувањето за средината. Во врска со овој проблем Роџер Беркер (*Rodzer Berker*) во статијата „Еколошка средина“ ќе истакне: „Однесувањето на многу сложен начин е поврзано со внатрешните чинители (мускулите, нервите, хормоните на пр.), но и со надворешните околности во кои се јавува (ако станува збор за дете, тоа во училиницата е ученик, ...)“. (Еколошка дечја психологија, 25) Авторот понатаму ќе напише: „Психолошки гледано, личноста која пишува есеј, собира поени или преминува преку улица, постои како одреден ентитет меѓу непостојните внатрешни чинители и надворешните ситуации (контексти) врзана и за едните и за другите, а сепак, во исто време и од едните и од другите длабоко раздвоена“. (Еколошка дечја психологија, 27).

И од овој извадок може да се види дека Беркер го истакнува значењето на надворешните околности за моменталната состојба, но и за развојот на индивидуата. Тие надворешни околности тој ги именува како „морална еколошка средина“. Со овој термин авторот ја определува средината како комплекс на повеќе ентитети кои взаемно поврзани и условени формираат нов, специфичен ентитет. Моралните ентитети се јавуваат како појава во природата и општеството, надвор од телото на поединецот. За нив се „врзани“ моралните активности на поединецот што дејствуваат според закони што го одредуваат неговото морално однесување. Во рамките на таа морална средина, посебно место, од аспект на ученикот, имаат воспитно – образовните објекти, средствата и воспитно – образовни програми.

1.1. Воспитно – образовни објекти

Долго време под поимот воспитно – образовен објект се препознава само еден објект – училиштето. Тоа, училиштето, се јавува како специјализиран објект со монопол во воспитно – образовното дејствување. Денес сме сведоци на сè поактуелното и поприсутно мислење дека постепено, но сигурно училиштето го губи местото што го имало. Како објекти во кои сè почесто се реализира воспитно – образовното дејствување се истакнуваат: библиотеците, работните организации (во кои се развиваат т.н. компаниски образовни центри), музеите, но со развојот на медиумите и компјутерската технологија, домот во кој се живее може да се јави како објект во кој што може да се стекне солидно образование.

Состојбата како неминовност ја наметнува потребата од осовременување на образовната работа од една и искористување на сите овие објекти за реализација на воспитно – образовните влијанија од друга страна. Губењето на монополот во воспитанието и образованието на децата е само еден од аспектите што ја наметнуваат потребата од реформа на училиштата како објекти за воспитно – образовно дејствување. Сознанијата на науките се другиот аспект. Меѓу нив се и сознанијата на науката за средината, која завзема почесно место и ѝ сепридава посебно внимание.

Воспитувањето на средината ја наметнува потребата од непосредно искуство на директно учење од средина, природна и социјална. За реализација на овој вид учење во некои сегменти е особено тешко на пр: „*контактот*“ со природната средина. Воспитувањето за средината повторно и сериозно ги наметнува потребата и можноста парковите, градините, музеите и некои други места да се согледуваат се повеќе како објекти соодветни и податливи за реализирање на воспитувањето за средината. Кога станува збор за воспитувањето за средината, но и за воспитно – образовно дејствување, сепак училиштата како специјализирани воспитно – образовни институции носат сериозен дел од одговорноста за воспитување за средината, но и за педагошко дејствување воопшто. Оттаму како неопходност се наметнува поинакво организирање на училиштето за воспитно – образовно дејствување.

Педагошките, особено барањата за воспитување за средината укажуваат на потребата од водење сметка дури и за местото каде ќе биде изграден педагошкиот објект. Изборот на местото подразбира надминување на состојбата од првата половина на 19 век, чии рецидиви се забележуваат и денес. Тогаш училиштата се граделе како државни, неприкосновени институции во центарот на урбаното ткиво покрај големите сообраќајници. (Педагошка енциклопедија, 426) Еколошките, но и другите современи педагошки сознанија ја наметнуваат потребата училиштата да се градат во мирни подрачја на заедницата, подалеку од било каков извор на бучава (голема сообраќајница, на пример), а во исто време училиштата да обезбедуваат „*тесна*“ и непосредна врска со природата.

Децата од големите градски центри најчесто немаат или многу ретко имаат допир со земјата (почвата), водата, огнот, растителниот и животинскиот свет. Програмите за воспитно – образовна работа предвидуваат учениците да стекнат основни претстави и поими за предметите, појавите и односите во општеството, но и во природата. Токму затоа на училиштата денес се гледа се повеќе како на сложени градежни објекти со повеќе и различни придружни простории со специфична функција. Важно е зградите да се функционално, рационално, содржински и естетски интегрирани. Само така училиштата ќе можат да придонесат во целосниот успех за реализација на срединските, но и севкупноста на воспитно – образовните цели и задачи.

Концепциски промени доживуваат и самите училишни згради. Местото на универзалната училница го заменуваат училници, сали, игралишта, атељеа, медиотеки итн. Така се создаваат материјални услови за надминување на традиционалната воспитно – образовна дејност што се сведуваše на предавање, слушање, набљудување, помнење и севкупното ангажирање на наставниците и учениците и наставниците во воспитно – образовниот процес. Во новите услови, со поинаквата организација на просторот во училиштата учесниците во дејноста стануваат активни. Со непосредна, истражувачка активност тие директно се запознаваат со средината.

Позитивните ефекти се забележуваат и во другите сегменти на воспитно-образовно дејствување. За разлика од периодот кога училиштата се граделе како „*цврсти и статични грабди*“, современоста ја наметнува потребата од училишта со флексибилно организирани простории, соодветно на воспитно-образовните потреби. Единствено со градењето естетски, чисти и хармонично одвнатре и однадвор училишта се создаваат услови за нивно прераснување во вистински хумани простори така и воспитните активности во средината стануваат заедничка работа.

Подигнувањето на визуелно - ликовната и естетско - хигиенската култура на еден образовен простор не било предвидена со ни една педагошка реформа. Тоа имало низа негативни последици „...стар, дотраен мебел, испукани сидови итн. Детето доаѓа во такво училиште од домот во кој што постои култура на домување и живеење, подобра од онаа во училиштето и сега тоа мисли дека треба да уништува, а не да чува,“ (Добришиновиќ, 34)

Оваа ситуација е и сосема очекувана во услови кога училиштето, неговата материјална основа останува иста, а за сметка на тоа барањето и очекувањето што се поставуваат пред него (детето) не само што се зголемуваат, тие сосема се менуваат. Сето тоа резултира со „...скратеност што се гледа насекаде – скратена спонтаност, радоста на учењето, задоволството на творењето, себепочитувањето ...“. (Добришиновиќ, 35)

Решението што се укажува е „училишна архитектура што е посредник меѓу човекот, неговото дело и природата“ (Белич, 20) Во таквите услови може да се организира и реализира еден вид на воспитание кое што е природно продолжение на природните, општествените, но и законите на

развојот на човекот. Со ангажирањето на внатрешните, суптилни архитекти кај секој човек се развиваат и нивните можности и способности за запознавање и дејствување во средината.

Образовните простори не се само предуслов за реализација на воспитно – образовната дејност. Современите сознанија на науката говорат и за т.н. „*физички услови*“ за реализирање на воспитно-образовната дејност. Во овој термин се вбројуваат: доволно простор, осветлување, избор на боите за објектот, зеленилото што ќе се одгледува во самиот објект или во дворното место и слично. Овие фактори може да претставуваат значаен придонес во оптималното ангажирање на ученикот.

Кога се разгледува материјалната основа на воспитно – образовната дејност, значајни чинители се и воспитно – образовните средства. Ние често ги разгледуваме од аспект на стандардите поставени од науките, односно науката за средината.

1.2. Воспитно – образовни средства

Воспитно – образовните средства имаат значајна улога во изградувањето на свеста за средината, но и активирањето на учениците во средината. Денес може да говориме за голем дијапазон на воспитно – образовни средства и присутната тенденција за нивно постојано зголемување и унапредување во смисла на нивните можности за воспитно дејствување во средината. Голема улога во реализација на целите и задачите на воспитувањето за средината може да имаат и најсовремените, од типот на компјутерски програми и образовна телевизија, но и наједноставните илустрации, слики, графикони и т.н. Посебен проблем претставува изборот на најефикасно воспитно – образовни средства за реализација на конкретна задача или содржина за воспитување за средината.

При реализација на воспитувањето за средина големо значење има конкретното, директно и непосредно сознание и учење. Сепак, мора да се истакне дека во некои услови многу повеќе успех има учењето со одредени воспитно – образовни средства: книги, списанија, филмовите, експонатите и сл. Ќе го посочиме примерот на содржината „*почва*“, поконкретно проблемот на нејзиното збогатување, ѓубрење. Мошне ефикасен би бил образовен филм од тропските шуми и како алтернатива испостени и уништени почви од преголема употреба на пестициди, инсектициди и вештачки ѓубрива. Огромното значење и улога на средствата е мотив повеќе за нивно усовршување и унапредување. И со тоа усовршување тие добиваат уште поголемо значење за воспитувањето во средината. „*Еколошкиот менаџмент*“ е компјутерска игра за 16 и 17 годишници развиен од АСП школите 185 од Ленинград СССР. Времето во кое се игра е 100 години. Студентите избираат меѓу предлози од различни компании (1.да купат користење шуми за 5 години – 5.000 рубљи профит, или 4.да се изгради модерна хемиска фабрика – 700.000 рубљи годишен профит). Со помош на компјутерот

ги гледаат резултатите, дали ќе се покажат за добри сопственици на земјата после неколку години и после поминати неколку декади. (*Environmental education...*, 70) Неапсулутизирајќи ја улогата на наставните средства треба да се укаже и на некои други, важни моменти за унапредување на воспитно – образовната дејност воопшто, а во тие рамки и на воспитувањето за средината.

Во нашата воспитно – образовна практика најчесто се употребуваат текстуалните наставни средства: програмите, учебниците, прирачниците, работните и обичните тетратки. Критичката анализа на овие наставни средства покажува колку тие се податливи за реализација на воспитувањето на средината. Во програмите од начинот на дефинирање на целта, изведувањето на задачите, определувањето на содржините и другите дидактички компоненти (вежби, набљудувања, обиди, практични работи и сл.) зависи квалитетот на програмата, но и квалитетот за воспитувањето за средината. Посебен проблем претставуваат учебниците. Се поставува под знак прашање инсистирањето во одделенска настава да се учи од учебниците, па дури од напишани текстови, кога децата на оваа возраст имаат конкретно мислење и најдобро учат преку непосредното искуство. (66, 10) Во такви услови како неопходно се наметнува одбегнувањето да учи од книга, од било каков учебник. Ова како проблем е особено актуелно кај децата од трето одделение, но и подоцна за реализација на целите и задачите за воспитувањето на средината. Но, ваквата тенденција не значи целосно исклучување на текстуалните воспитно – образовни средства. Во реализација на воспитувањето за средината можат да се користат и енциклопедии, детска литература, стрипови и сл. Изнаоѓањето мерка, место и начинот на користење на воспитно – образовните средства при реализација на воспитувањето за средината е проблем на кој што во иднина ќе треба да му се обрне повеќе внимание, во воспитно – образовната практика, но и во истражувачката дејност.

2. Наставниците и воспитувањето за средината

Многу критички забелешки се упатуваат на воспитно – образовниот кадар, сепак тој е неодминлив кога станува збор за реализацијата на воспитно – образовната работа. Ќе се обидеме да ја согледаме улогата на наставниот кадар во реализирањето, но и во организирањето на воспитувањето за средината.

Современоста ја наметнува потребата наставникот да престане да биде „пренесувач на готови знаења“ (*Environmental education...*, 44). Современата улога на наставникот во воспитно – образовниот процес претпоставува негова оспособеност, но и ангажираност на планот на создавање услови учениците самостојно да доаѓаат до знаење. И не само до знаење. Ученикот преку самостојна истражувачка работа преку најразлични активности треба да „... биде катализатор и да вклучува многу различни партнери во учењето. Учениците учат низ интеракција со овие различни партнери и со меѓусена интеракција.“ (*Environmental education...*, 45)

Истражувајќи го воспитувањето за средината и наставниците си го искажуваат своето мислење во врска со воспитувањето за средината. Интересно е дека наставниците запрашани со кого соработуваат при реализирањето на воспитувањето за средината дури во 51% се изјасниле дека не соработуваат со никого при реализацијата на воспитувањето за средината. Само 49% од наставниците се изјасниле дека соработуваат со своите колеги, директорот, педагогот или психологот. Многу мал процент од оваа група се изјаснија дека соработуваат со некои стручњаци, научни работници, родителите, претставници на еколошки друштва и сл. Само еден од анкетираните наставници се изјаснил дека соработува со стручњаци кои се занимаваат со проблемите на средината. Овие податоци покажуваат дека се отвара цела низа можности за ангажирање во изнаоѓањето патишта за соработка со стручњаци и научници, институции, невладини организации што се занимаваат со овие проблеми. И овој пат повторно се актуелизира потребата од поголемо „отворање“ на училиштето кон пошироката општествена средина. Таквото „отворање на училиштето“ е во прилог на понатамошното унапредување и подигнување на квалитетот на воспитно – образовната работа воопшто, а во тие рамки и на воспитувањето на средината.

Актуелен е и проблемот на оспособување на наставниците да доаѓаат до информации за средината. Многу е важно наставникот да доаѓа постојано и до многу повеќе извори на информации. (*Environmental education...*, 44). Не помалку значајно е наставникот да ја познава локалната средина и да има „чувство“ за проблемите на средината (*Environmental education for Our...*, 44). И овој пат мора да се истакне неопходноста наставникот да контактира со повеќе и различни поединци и институции.

За реализација за воспитувањето на средината неопходно е ангажирање на учениците тие активно да доаѓаат до одредени сознанија за средината. За да се реализира ова, наставникот треба да дејствува во две насоки: да ги оспособува учениците за дејствување во средината и да создава услови за реализација на тој вид на воспитување. Еден од најзначајните моменти во таа насока е примената на најразлични форми на воспитна работа. Во воспитувањето за средината се афирмира интердисциплинарниот и проблемски приод, наместо монодисциплинарниот и предметно часовен систем. Милан Ждерик во делото „Училиштето и животната средина“ ќе истакне: „Педагошките аспекти на животната средина меѓу другото претпоставува развивање поими и навики за заштита на средината на сите часови, наставни предмети“. (Zderic, 43)

За наставникот повод за реализирање на воспитувањето за средината во одделенската настава може да биде настан во непосредната околина; смог – загаденост на воздухот во зимски услови, помор на риби во блиската река и сл. Таков е проектот на едно данско училиште „Смртта меѓу јагулите“. (*Environmental education, International contributions*, 11)

Во овој проект наставниците ја започнуваат дискусијата по објавена статија во локален весник за смртта на јагулите во блиската река. Проектот бил реализиран со деца од рана училишна возраст, забавиште и прво

отделение. Училишниот живот (пакувањето на ужинката, бучавата во училиштето и сл.), излегувањето на пазарот на нов производ како и на многу други нешта за наставникот можат да бидат повод за реализација на воспитувањето за средината. Во врска со овој проблем Миливој Габелица ќе истакне: *„Воспитувањето за средината е работа што долго трае, футуролошки е насочена. Нема наставни содржини, воспитно – образовни подрачја како ни форми на наставна и воннаставна активност каде што неможе еколошки да се дејствува. Нема наставник кој бил ослободен од оваа задача. (31, 44) И во врска со ова ќе истакне: „Воспитувањето за средината всушност претпоставува формирање на еден нов стил на живеење“.* (31, 44)

Општествените и просветните власти се тие кои ги дефинираат целите и задачите на воспитувањето за средината. Тие ги пропишуваат содржините преку кои што ќе треба да се реализираат целите и задачите, тие го определуваат времето за кое ќе се направи тоа итн. Сето тоа и уште многу нешто може да ја олесни или да ја отежни работата на воспитувањето за средината. Можности постојат и во рамки на содржините предвидени за реализација во одделенската настава. Во овој труд ги издвојуваме како посебно погодни можностите за реализација на воспитувањето за средината во природно – научното и општественото програмско подрачје.

Од сето погоре кажано мораме да констатираме и потврдиме дека кога се работи за еколошка едукација на учениците или поточно, како да ја зачуваме средината во која живееме и понатаму во преносна смисла како да ја зачуваме планетата земја, излегувањето надвор од училишните простории во природата преку дневни прошетки или повеќедневни екскурзии би бил вистински начин. Децата мораат да ја почувствуваат убавината на природата за да ја засакаат а со тоа и да ја чуваат од секако загадување. Ако во Свеста на секое дете се всади важноста од зачувување на животната средина, таа шема ќе остане вгнездена кај него доживотно.

Користена литература

1. Ампов Б; „Методика на наставата по ЗП и О“, НИО Студентски збор, Скопје 1986;
2. Andrilivic V; Cudina M; „Psihologija ucenja i nastave“ Skolska knjiga, Zagreb, 1987;
3. „Bibliografija o covekovoј okolini I ljudska naselja“, Gledista br.1, 1973;
4. Дамјановски А. „задачи на образованието за заштита и унапредувањето на животната средина“, Просветно дело, Скопје, 1989ч
5. „Deklaracija na konferencijata na obedinetite nacji za covekovata sredina“, United Nations General Assemblu A/Conf 48 Juli 1972, Report of the United Nations on the Human environment held at Stockholm 5-16 1972;
6. Dobrisinovic V; „ucitel za ucilnica“, Ucitelj br.5, 1983;
7. „Ekoloska decja psihologija“, ZZUNS, Beograd, 1985;
8. „Environmental education for our common future“, Norwegian University Press 1991,
9. Zderic M, „Skola I zivotna sredina“, Novi Sad 1985,

10. Керамидчиева Р; „Развој на мислењето кај детето”, Просветно дело, Скопје, 1990;
11. Kundacina M; „Faktori osposobljavanja učenika za ucesce u zastiti zivotne okoline”, (Doktorska disertacija), Skopje, Januari 1992;
12. Markovic Z.D; „Socijalna ekologija”, ZZUNS, Beograd 1986;
13. Матановиќ В; Стојановиќ С; Ждериќ М; „Како до еколошки пожњлног понашања”, Иновације у настави бр.2, стр.101,1995;
14. Наставен план и програм за воспитно-образовна дејност на основното воспитание и образование за I,II,III I IV одделение, Просветно дело, Скопје, 1989;
15. Nikolic V; „, Obrazovanje I zastita zivotne sredine”, Zaduzbina Andrejevic- Beograd, 2003;
16. План и програми за воспитно- образовна дејност во основното образование и воспитание од I до IV одделение”, Министерството за образование и физичка култура, педагошки завод на Македонија, Скопје, 1995;
17. Puzevski, V; „, Aktivnosti učenika u funkciji kreiranja zivotne sredine”, Pedagoški rad, br.3-4, 1974;
18. „Rimski klub”, Granica rasta”, Zagreb, 1973;
19. Самоловчев Б; „, Теоретски и методички основи на воспитната работа”, Скопје 1984;
20. Смиљковиќ С; Стојановиќ С; „Еколошка читанка” - Врање, 2007;
21. Uzelac V; „, Djelatnost u razvoju ekoloske osetljivosti dece”, Hrvatski pedagoško – knjuzevni zbor, Zagreb, 1980;
22. Francesko del K; „,Ekologijata, nauka za covekot I prirodata”, Glasnik na UNE-SKO, 1981;
23. „, Covekova okolina u osnovnom I srednjem obrazovanju”, Savezno savetovanje obrzano u Zagrebu 2 I 3 Studenot 1978, obrazovanje I rat 1, 1979;

Мр Ђорѓи Зимбаков

ДОПРИНОС ШКОЛЕ, НАСТАВНИКА И НАСТАВНИХ САДРЖАЈА У ЕДУКАЦИЈИ ЗА ЖИВОТНУ СРЕДИНУ

Сажетак: *И поред ограничености ресурса, сиромаштва и проблема развоја, определење Републике Македоније за улазак у европске и друге асоцијације треба да буде главни подстицај у процесу интензивирања ЕЕ (Еколошке едукације). Осећа се потреба за стручним, амбициозним, системским и континуираним планирањем, припремом и организацијом еколошке едукације у држави.*

Школа не може да буде једино место у коме се стичу знања, умења и навике када је у питању однос према животної средини. Потреба је за складним деловањем у школи, али и шире друштвене заједнице што се овог проблема тиче. Зато наша настојања треба да буду усмерена на трансформацију целе Републике као јаде едукативне заједнице.

Кључне речи: *васпитање, образовање, животна средина, еколошка едукација, наставне и ваннаставне активности.*

Проф. д-р Владо ПЕТРОВСКИ
Асс. м-р Даниела КОЦЕВА
Факултет за образовни науки
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Р. Македонија

ОБРАЗОВНИТЕ ИНСТИТУЦИИ И ЈАВНАТА ПОЛИТИКА

Резиме: Во организирањето, планирањето, реализацијата, следењето, унапредувањето, анализирањето и евалуацијата на воспитно-образовната дејност на училиштето неминовна е размена на идеи и мислења, праќање и добивање на информации и пораки и создавање стабилна и ефикасна врска со неговото опкружување. Добрата комуникација на училиштето со јавноста го носи со себе остварувањето на дадена наменска порака која ќе поттикне интерес и потреба за возвраќање на мислења, предлози, реакции и слично. Во интерес на училиштето е реализација на добар комуникациски процес со јавноста за да може да го гради својот имиџ на квалитетна образовна институција во која јавноста ќе има доверба. Комуникациските процеси што ги остварува училиштето му се потребни бидејќи преку нив воспоставува врска со други субјекти надвор од училишната средина, испраќа и добива повратни информации за своето функционирање, добива позитивна или негативна критика за постигнатите резултати, дознава колку е ефективен неговиот развоен пат и се презентира во јавноста.

Клучни зборови: училиште, односи со јавноста, директор, образование, јавна политика.

1. Вовед (Introduction)

„Секој културен модел и секој акт на општественото однесување вклучува комуникација било во експлицитна било во имплицитна форма.“ (Sapir) според (Janicievic, 2000).

Моќта на училиштето во градењето на односите со јавноста е во умеењето во вистинско време и на адекватен начин да се активира интересот и вниманието на опкружувањето за целите, задачите, приоритетите, традицијата и идентитетот што го има истото. Односите со јавноста на училиштето му овозможуваа перманентно и организирано да влијае врз ставовите и мислењата на јавноста и да создаде позитивно јавно мислење за образовната институција. Комуникацијата со надворешната средина е наменета за информирање на јавноста за активностите, целите и соработниците на училиштето и при нејзината реализација од особено значење е предизвикување на активно слушање од страна на надворешната средина. Односите со јавноста на училиштето му се од полза во доизградувањето на квалитетот и функционалноста на својата дејност и во планирањето на развојниот пат, односно мисијата и визијата.

Во реализацијата на целите и задачите на училиштето од големо значење е и раководењето од страна на директорот, односно неговата ПР улога. Директорот преку своите активности и задолженија ја презема улогата на ПР на училиштето овозможувајќи му квалитетни, стабилни и ефективни врски со јавноста. Директорот во улога на ПР на училиштето информира, комуницира, планира, организира, раководи, контролира, анализира и сл.

Важен фактор во функционирањето на образовниот систем укажува и јавната политика – централна и локална. Образовната политика влијае во подобрувањето на условите за школување, во стимулирањето постојан професионален развој на наставниот кадар, во остварувањето на наставниот план и другите активности на училиштето и во креирањето на севкупниот образовен процес.

2. Односите со јавноста и училиштето

Процесот на градење на односите со јавноста е особено значење за секое училиште за да може да го сlišне “јавниот глас” за дефинираниот идентитет и создадената репутација. “Гласот на јавноста” му овозможува на училиштето правилен избор на координатите кои водат до патот на успехот. Секогаш може да се подобри нешто и затоа вистинските критики од јавноста не треба да се игнорираат. Тие го водат училиштето до одговорите на прашањата: Како другите го гледаат училиштето? Какви се квалитетите на вработените во училиштето од аспект на јавноста? Дали создадениот имиџ е одржлив? Дали рејтингот на училиштето е постојан или варира?

Односите со јавноста всушност се “лична карта” на училиштето да се претстави пред сопствената јавност (Институт за односи со јавноста www.iprg.org.uk). Од таа гледна гледна точка односите со јавноста се “авторот” на податоците кои ги содржи “личната карта” на училиштето.

Внатрешната и надворешната јавност на училиштето ја сочинуваат:

- Учениците и родителите - како корисници на образовно-воспитните услуги
- Поддржувачите – тоа се социјалните партнери кои соработуваат со училиштето за постигнување на заеднички цели
- Спонзорите – како финансиски поткровители на училишните промоции, презентации, програми и сл.
- Донаторите – кои самостојно или преку проекти учествуваат во подобрувањето на опременоста на училиштето
- Добавувачите – кои со своите услуги помагаат во создавањето на условите за работење на училиштето и во непреченото одвивање на неговата дејност
- Локалната заедница – како консумент на услугите од училиштето како соработник и социјални партнери

- Другите училишта – кои се неопходно потребни за меѓусебна педагошка соработка и менување на работни искуства
- Вработените (наставниот и ненаставниот персонал) – како реализатори на целокупната работа и функциите на училиштето

Комуникацијата помеѓу наведените субјекти е неминовна и неопходна бидејќи секој од нив е алка во синцирот на јавното мислење и вреднување на постигнатите резултати на училиштето како организациски систем. Сите тие треба да функционираат подеднакво добро за да се формира позитивно јавно мислење за училиштето. Во овој случај односите со јавноста му помагаат на училиштето да провери дали постојат слаби алки во синцирот и дали врската помеѓу нив е ефикасна.

Односите со јавноста овозможуваат да се откријат слабите страни, но и да се истакнат јаките страни на училиштето, кое на време треба да преземе мерки за надминување на негативностите и неуспехот, а исто така да разработи и нови стратегии како понатаму да ги развива и одржува позитивностите и успехот. Во контекст на ова треба да бидат целите и потребите на односите со јавноста, кои мора да имаат своја поента. Одредувањето на целта е една од најважните вештини за создавање и одржување успешни односи со јавноста. Исто така одредувањето на целта подразбира определување на приоритетите. Затоа во зависност од целта што училиштето сака да ја постигне преку односите со јавноста се определува за комуникација со внатрешната, односно надворешната јавност. Со комуникацијата со внатрешната и надворешната јавност може да ја реализира со успех својата поставена цел.

Односите со јавноста мошат да бидат со различна содржина која произлегува од планираната потреба и со различен интензитет во зависност од приоритетноста на целите и потребите како на училиштето така и на неговите соработници, партнери и консументи на услуги. За да односите со јавноста на училиштето навистина имаат двонасочност и правилно да функционираат, за истите треба да се има план и програма за реализација.

Начинот на комуницирање со јавноста е исклучиво важна компонента во афирмирањето на училиштето во средината во која функционира и пошироко. Училиштето може своите односи со јавноста да ги остварува преку:

- Медиуми: (печатени) – локални и дневни весници, неделници, писмо до уредник со давање личен коментар; (електронски) – веб страна, интернет, радио, телевизија;
- Давање интервју
- Организирање прес-конференција
- Држење говор
- Давање соопштенија за јавноста
- Анкетирање
- Рекламирање преку печатени и електронски медиуми
- Одржување промоции, презентации и манифестации

Секое средство и техника на комуницирање со јавноста предизвикува соодветен интерес за активно слушање и создава можност за добивање на нови партнери, спонзори, донатори и сл. само тогаш кога се употребени во право време/момент, на адекватен начин, со потребната вештина за нивно користење и со спазување на нормите на однесување и почитување на правилата и елементите на текот на комуникацијата. Затоа средствата и техниките на комуницирање со јавноста треба да бидат внимателно и правилно избрани за да го овозможат посакуваниот резултат.

Иако комуникацијата е секојдневна навидум вообичаена работа во училишната средина, не треба и не може да се остане само на неа. Односите на училиштето со неговото опкружување му се неопходно потребни за да истото е во тек со случувањата во јавноста поврзани со образованието, за да добива повратни информации за слабите и јаките страни на училиштето и секако за согледувања за перспективите на понатамошниот училишен развој.

Зошто се важни односите со јавноста за училиштето?

Во услови на пазарна економија на секое училиште му е неопходна комуникацијата со јавноста. Взаемната врска на интеракциската поврзаност на училиштето со неговото опкружување е остварувањето на заедничка цел и потреба – оспособување на денешните ученици за нивната утрешна работа, односно за успешно завршување на студиите на факултетите во државата и надвор од неа. Презентирањето на училиштето во јавноста овозможува да се открие како другите од нивни аспект го гледаат училиштето и како училиштето гледа на неговите корисници на услуги и на неговите соработници.

Одговорот на прашањето зошто се важни односите со јавноста за училиштето е:

- за создавање интеракциска соработка потребна за потврдување на идентитетот и репутацијата на училиштето;
- за воспоставување двонасочен процес на информираност;
- за јавно вреднување на реализацијата на воспитно-образовната училишна дејност;
- за формирање мислења за одговорноста на вработените, учениците, родителите и локалната заедница;
- за добивање сознанија и сугестии за училиштето какво е и какво треба да биде;
- за афирмирање на училиштето во неговото опкружување.

Генерално гледано односите со јавноста се битни за училиштето од повеќе аспекти поврзани со двонасочната информираност, создавањето на услови за подобра развојна иднина на училиштето, надминувањето на неспразмерноста на можностите и потребите, држењето во будност на вниманието на јавноста, градењето и развивањето на перманентна соработка меѓу училиштето и неговото опкружување.

3. Влијанието на јавната политика

Јавната политика е начинот на дејствување или недејствување избран од јавната власт за решавање на некој проблем. Образовната политика е под надлежност на Министерството за образование и култура. Училиштата не се самостојни во поглед на наставните програми кои се национални. Со децентрализацијата се зголеми учеството на локалната самоуправа во образовната политика и како резултат на неа локалната заедница поседува поголема моќ во креирањето на образовната политика. Претставниците на политиката – локална или централна, треба заемно да се ангажираат за да создадат квалитетен и ефикасен воспитно-образовен систем заснован на приоритетите и потребите во образованието. Од политиката во образованието зависи успешноста на образовниот систем. Политиката се води во името на јавноста и претставува еден вид менаџирање на владата и нејзините партнери што ја спроведуваат. И покрај тоа што владата, собранието, локалната самоуправа и другите органи со јавни овластувања имаат моќ да донесуваат одлуки со што се уредува општественото живеење, сепак тие одлуки изразени во различни инструменти за креирање политики, како што се закони, правилници, даноци, казни, информации и изјави, треба да ја изразуваат моменталната состојба, да решаваат актуелни проблеми и да одговараат на потребите на граѓаните. За да се постигне тоа јавната политика треба да се креира со учество на граѓаните и на други заинтересирани страни во процесот на донесување одлуки.

Во секој делокруг на работа има потреба од внесување промени кои се резултат на развојот на општеството, економијата, глобализацијата. Промените во образовниот систем се неопходни за задоволување на потребностите на учесниците во воспитно-образовниот процес. Со таа цел владата спроведе реформи во образованието со кои средното образование стана задолжителна обврска на секој граѓанин, разви информатичка технологија во училиштата – проект компјутер за секое дете, ги намали финансиските трошоци за школување со доделување бесплатни учебници, изврши промени во наставната програма воведувајќи освен задолжителните предмети и изборни предмети за да може да се отвори поголем простор за различните интереси и приоритети. Овие реформи се дел од јавната политика на владата во образованието за да се обезбеди поквалитетен и поефикасен образовен систем. Тоа се активностите реализирани со јавната политика на централно ниво, а развојот на едно училиште зависи и од образовната политика на локално ниво. Планираната наставна програма за учебната година се спроведува со помошта на локалната самоуправа. Локалната самоуправа му помага на училиштето во учеството и реализацијата во различни проекти кои можат да допринесат во образовната дејност. Политиката на локалната власт влијае врз одлучувањето кои проекти ќе имаат приоритет и поддршка. Од јавната политика во голем степен зависи унапредувањето на меѓуетничките односи во училиштата каде што учениците се од различен етнички состав. Јавната политика во тој случај треба да влијае врз рамноправноста во учеството на малцинските заедници во образовниот процес. Локалната образовна политика треба да стимулира постојан професиона-

лен развој на наставничкиот персонал преку учество во проекти и стекнување обука, да подржува активности на училиштето кои го зголемуваат квалитетот на наставата, да му овозможува финансиска помош за учество во семинари, конференции, работилници и др.

Друг фактор кој влијае во креирањето на јавната политика се медиумите. Улогата на медиумите во креирањето политики е во известувањето за проблемите, решенијата на проблемите и ивното спроведување но, понекогаш и во аналитичкиот пристап на известување за проблемите, изнаоѓање решенија и нивно застапување. Според ова медиумите во голема мерка можат да му помогнат или одмогнат на училиштето во спроведувањето на своите образовни активности и остварувањето за своите цели.

Општеството и неговите членови без образование стагнираат, знаењето и вештините се средствата за личен просперитет и општествен развој. Затоа образовната политика треба да биде заснована на заеднички цели и интереси со образовните институции и учесниците во образовниот процес. На вложувањето во образованието не треба да се гледа како зголемување на трошоците туку како вложување во сопствениот развој и подобра иднина. Доколку образовната политика ги мотивира, стимулира и ги подобрува условите за школување, ќе се зголеемува и бројот на заинтересирани ученици за продолжување на образованието на високо образовните институции. Главни фактори на современиот развој во светот не се само природните ресурси, луѓето и човечкиот потенцијал се клучниот фактор изграден на знаење и образование што овозможува иновативност, конкурентност и рамноправно вклучување во глобалниот процес.

Јавната политика е она што владата решава да го прави или избира да не го прави. Доколку владата и нејзините соработници го направат правилниот избор, ставајќи акцент на образованието како семоќен фактор за личен и општествен успех, можат да креираат правилна, квалитетна и функционална образовна политика и со неа да влијаат врз интересите и приоритетите на учесниците во образовниот процес, а државата да добие поголема моќ и сила во нејзиното интегрирање во европски рамки.

4. Заклучок

Комуникацијата на училиштето со јавноста треба да функционира ефикасно бидејќи преку неа се анимира и афирмира неговата воспитно-образовна работа. Ефектите и важноста од односите со јавноста ќе бидат функционални кога ќе се дојде до одговорите на прашањата: Како е училиштето? Каков е директорот? Колку е подготвен наставничкиот кадар? Какава е целта, визијата и мисијата на училиштето?

Позитивностите од остварувањето на односите со јавноста се согледуваат во создавањето можности да се подобри работата на сите субјекти во училиштето, да се обезбедат подобри работни услови и да се создаде задоволство кај јавноста, да се воспостави двонасочен процес на информираност и да се добијат повратни видувања и вреднувања, функциите на училиштето да се согледаат од повеќе аспекти, да се добие корекционен

фактор за квалитетот и програмските цели, задачи и развоен план на училиштето, како и да се проследат позитивните или негативни критики, жалбите и сугестиите на јавноста. Врските со јавноста треба постижано да се надградуваат бидејќи тие имаат свое значење во унапредувањето на воспитно-образовната дејност на училиштето. Формата, содржината интензивноста и резултатите од комуникацијата со внатрешната и надворешната јавност зависи од поставената цел.

Негувањето на односите со јавноста за училиштето претставуваат презентација на целокупното негово работење и функционирање како организационски систем. Исто така комуникацијата со надворешната средина може да се јави и во улога на пропаганда програма за планираните задачи и цели и нивното остварување преку ангажираноста на вработените во училиштето. Креативната реализација на односите со јавноста секогаш има позитивно влијание на одржувањето и потврдувањето на идентитетот и репутацијата на училиштето и добивање сознанија колку се конкурентни неговите услуги на пазарот на трудот. Одржувањето на односите на училиштето со јавноста исто така го насочуваат да внесува промени во своето функционирање и да стане динамично училиште.

Планирањето, програмирањето и реализирањето на улогата на директорот на училиштето како педагошки раководител и ПР е од особено значење за реализирањето на мисијата, визијата и целите на секое училиште. Исто така работата на директорот од гледна точка на раководител и ПР овозможува следење, веднување и унапредување на сите компоненти на воспитно-образовната дејност на организационската поставеност на училиштето.

За да се постигнат очекуваните резултати од поставените цели на директорот како педагошки раководител на училиштето потребно е тој својата програма за работа да ја засновува на научни сознанија и достигнувања на педагошката теорија и практика посебно од областа на следењето, анализирањето, вреднувањето и унапредувањето на работата на наставниот кадар и посветување посебно внимание на професионализацијата на наставниците. Неговата функција на ПР се состои во негувањето на ефикасни и квалитетни односи со јавноста, создавање на позитивно јавно мислење за училиштето, одржување и подобрување на рејтингот на училиштето, постојано информирање на јавноста за активностите на училиштето, планирање на програма за остварување и реализација на целите, задачите и наставната програма, тој треба да има активно рефлексивно влијание на членовите на наставниот кадар и секој вработен развојот на училиштето да го гледа преку својата и колективната оспособеност за ефективна и ефикасна работна ангажираност зошто човекот е фактор на секој успех.

Покрај компонентите директор, наставнички персонал и ученици кои директно се вклучени во реализацијата на образовниот процес, за остварување на целите, наставната програма и други образовни активности на училиштето, големо влијание укажува и јавната политика – централна и локална. Политичките решенија за имплементација на програми поврзани со воспитно-образовните институции можат да допринесат за полесно одвивање на работната дејност на училиштето.

Користена литература

1. Петковски К., Алексова М. (2004) *Водење на динамично училиште*, Скопје, Биро за развој на образованието
2. Абдела Л., Сајмондс Т. (2004) *Односи со медиумите*, Лондон, Медиумски институт за различностите
3. Петковски К., (1998) *Менаџмент на училиште*, Скопје, НИРО Просветен работник
4. *Комуникации во образовните организации* (2005) Скопје, Министерство за образование и наука, УСАИД
5. Райков З, (2001) *PR - Технологијата на успеха*, София
6. www.wikipedia.org/wiki/Јавна_политика
7. www.crpm.org.mk/Papers/KreiranjePolitiki

Vlado Petrovski, Ph.D.

Daniela Koceva, M.A.

EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PUBLIC POLICY

Abstract: *Public relations for the school presentation represent the work and its overall functioning. Communication with the external environment of the school allows sending and receiving feedback, or establish a two-way process of information. The power of public relations as the school establishes a skill at the right time and in an adequate way to trigger interest and public attention to the goals, objectives, priorities, traditions and identity that has the same. Maintaining public relations guidance to school brings changes in its operation to become a dynamic school and creates an image of quality educational institution in which the public will have confidence. Director except pedagogical head of school, with their duties of planner, organizer, leader, designer and analytics, and PR is the school.*

Keywords: *Schools, public relations, director, education, public policy.*

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
У НАСТАВНИМ И ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА
НА УЧИТЕЉСКИМ (ПЕДАГОШКИМ) ФАКУЛТЕТИМА

Технички уредник
Ненад Дејковић

Корице
Сунчица Денић

Коректор
Сузана Златановић

Штампа
„Плутос“ Врање

Тираж
300

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378-057.875:37(082)
371.3(082)
371.13(082)

САВРЕМЕНЕ тенденције у наставним и
ваннаставним активностима на учитељским
(педагошким) факултетима : тематски зборник /
[главни и одговорни уредник Сунчица Денић]. -
Врање : Учитељски факултет, 2014 (Врање :
Плутос). - 645 стр. : табеле ; 24 cm

На врху насл. стр.: Универзитет у Нишу. -
Радови на више језика. - Тираж 300. -
Напомене и библиографске референце уз текст.
- Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-6301-011-6

а) Учитељски факултети - Студенти -
Зборници б) Настава - Методика - Зборници
с) Учитељи - Стручно усавршавање -
Зборници

COBISS.SR-ID 207648268